



O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA COMO *LOCUS*  
DE HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Waldir Ferreira de Abreu  
Alder de Sousa Dias  
Damião Bezerra Oliveira  
Erbio dos Santos Silva  
(Organizadores)



O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA  
COMO *LOCUS* DE HUMANIZAÇÃO E  
FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Waldir Ferreira de Abreu  
Alder de Sousa Dias  
Damião Bezerra Oliveira  
Erbio dos Santos Silva  
(Organizadores)

Copyright © 2021 da edição brasileira.  
by RFB Editora.

Copyright © 2021 do texto.  
by Autores.

Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

*Conselho Editorial:*

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Me. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.<sup>a</sup> Me. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.<sup>a</sup> Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Welma Emidio da Silva - FIS.

*Diagramação:*

Danilo Wothon Pereira da Silva.

*Design da capa:*

Pryscila Rosy Borges de Souza.

*Imagens da capa:*

www.canva.com

*Revisão de texto:*

Heloiza de Oliveira Benjamin.

*Bibliotecária:*

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

*Assistente editorial:*

Manoel Souza.



Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com).

E-mail: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com).

Telefone: (91)3085-8403/98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA.

---

Waldir Ferreira de Abreu  
Alder de Sousa Dias  
Damião Bezerra Oliveira  
Erbio dos Santos Silva  
(Organizadores)

**O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA COMO  
*LOCUS* DE HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO  
DE SUJEITOS**

Edição 1

Belém-PA



2021

---

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890966>

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

G892

O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como *locus* de humanização e formação de sujeitos / Waldir Ferreira de Abreu (Organizador), et al. – Belém: RFB, 2021.

Outros organizadores  
Alder de Sousa Dias  
Damião Bezerra Oliveira  
Erbio dos Santos Silva

Livro em PDF

330 p., il.

ISBN: 978-65-5889-096-6  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966

1. Formação de professores. 2. Pedagogia. 3. Política educacional. 4. Aprendizagem. 5. Educação. I. Abreu, Waldir Ferreira de (Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

*Equipe RFB Editora*

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>9</b>
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
Os organizadores	
<b>O GEPEIF: CONTRIBUIÇÕES À HUMANIZAÇÃO, FORMAÇÃO DE SUJEITOS E À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O GEPEIF E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA, CIENTÍFICA E PROFISSIONAL .....</b>	<b>17</b>
Waldir Ferreira de Abreu	
Alder de Sousa Dias	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.1	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>IMPACTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO FUNDEF: POR ONDE ANDAM NOSSOS PEDAGOGOS? .....</b>	<b>31</b>
Waldir Ferreira de Abreu	
Erbio dos Santos Silva	
Damião Bezerra Oliveira	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.2	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFGA: UMA SISTEMATIZAÇÃO ACERCA DO PARFOR/PEDAGOGIA NOS CAMPI DE ABAETETUBA, CAMETÁ E BREVES.....</b>	<b>47</b>
Waldir Ferreira de Abreu	
Erbio dos Santos Silva	
Damião Bezerra Oliveira	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.3	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA CARACTERIZAÇÃO .....</b>	<b>55</b>
Waldir Ferreira de Abreu	
Alder de Sousa Dias	
Damião Bezerra Oliveira	
Erbio dos Santos Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.4	
<b>EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA FRONTEIRIÇA BRASIL-PERU-COLÔMBIA: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>79</b>
Maria Auxiliadora dos Santos Coelho	

---

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.5

## **CAPÍTULO 6**

### **ENTRE O RIO E A MATA: A BRINCADEIRA COMO REPRESENTAÇÃO DAS INFÂNCIAS RIBEIRINHAS .....95**

Maria Francisca Ribeiro Correa

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.6

## **CAPÍTULO 7**

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....109**

Armanda Malcher Martins da Trindade

Maria Helena de Lima Aood

Juliane Gomes de Alencar

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.7

## **CAPÍTULO 8**

### **ENTRE RIOS E FLORESTAS: O DESAFIO DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ABAETETUBA/PA .....125**

Daniele da Silva Costa

Lília Christiane Vanzeler Viana

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.8

## **CAPÍTULO 9**

### **DA ILHA À CIDADE: A ESCOLARIZAÇÃO URBANA DE ALUNOS RIBEIRINHOS .....141**

Nilce Pantoja do Carmo

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.9

## **CAPÍTULO 10**

### **AS DIVERSAS LINGUAGENS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS .....157**

Rita do Socorro Osório Epifane

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.10

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

## **CAPÍTULO 11**

### **O PAPEL SOCIALIZADOR E INCLUSIVO DADO AO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....171**

Debora Nicoli Rodrigues Dias

Kelly Danielly Pereira Bispo Felipe

Vanessa Costa do Espírito Santo

Yanka Ferreira Mendes

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.11

## **CAPÍTULO 12**

### **PESSOAS SURDAS, QUEM SÃO? VISIBILIDADE PARA ALÉM DOS CONCEITOS .....189**

Elziene Souza Nunes Nascimento

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.12

---

---

**CAPÍTULO 13**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS COM TRANSTOR-**  
**NO DO ESPECTRO AUTISTA.....205**

Elielma do Socorro Lobo dos Santos  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.13

**CAPÍTULO 14**  
**APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO EM**  
**DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2014 A 2019.....221**

Ilma Fialho de Oliveira  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.14

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**CAPÍTULO 15**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**  
**NA AMAZÔNIA.....243**

Márcia Cristina de Castro Cardoso dos Reis  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.15

**CAPÍTULO 16**  
**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM OLHAR A**  
**PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO .....257**

Marinalva Veras Medeiros  
Waldir Ferreira de Abreu  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.16

**CAPÍTULO 17**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL DO PARÁ E A COLO-**  
**NIALIDADE DO SABER .....275**

Ingrid Rayane Dias Rodrigues  
Jhully Cristy Silva Moraes  
Deise Ferreira dos Santos  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.17

**CAPÍTULO 18**  
**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSO-**  
**RES/AS CAMPESINOS/AS NA AMAZÔNIA BRAGANTINA.....287**

Daniel Rodrigues Corrêa  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.18

**CAPÍTULO 19**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OPÇÕES ACADÊMICAS DE PESQUISA NO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UEPA-VIGIA .....303**

Erbio dos Santos Silva  
Alder de Sousa Dias  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.19

**SOBRE OS AUTORES.....315**

---

---



ÍNDICE REMISSIVO.....	322
-----------------------	-----

---

# PREFÁCIO

O livro “O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como *locus* de humanização e formação de sujeitos,” organizado por Waldir Ferreira de Abreu, Alder de Sousa Dias, Damião Bezerra Oliveira e Erbio dos Santos Silva apresenta produções de pesquisadores/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia da Universidade Federal do Pará.

O texto traz importantes reflexões sobre temáticas educacionais que perpassam pela contribuição do próprio grupo de pesquisa ao processo de humanização, formação de sujeitos e produção de conhecimento, a formação de professores, práticas pedagógicas, políticas educacionais e a educação inclusiva, evidenciando a riqueza e a diversidade das produções do GEPEIF.

O livro, então, oportuniza ao leitor, conhecer a história do GEPEIF e as produções de seus pesquisadores e pesquisadoras, com destaque para o caráter humanizador e formador e o processo de inclusão socioeducacional das classes populares, pelo Grupo de Pesquisa. Desta forma, é um Grupo engajado ética e politicamente com os segmentos populares da Amazônia Paraense e que reflete nos temas pesquisados e nos teóricos estudados, destacando-se o pensamento decolonial e o materialismo histórico-dialético.

A **formação de professores na Universidade Federal do Pará** é debatida perpassando por estudos como o impacto da política de formação do FUNDEF, por meio dos percursos travados pelos Pedagogos formados pela UFPA; a trajetória do curso de pedagogia da UFPA; as dimensões formativas do PARFOR; a caracterização dos projetos de formação de professores ocorridos na Amazônia Paraense, entre os quais, o SOME, o Gavião, o PRONERA e o PARFOR, que revelam aspectos do processo de interiorização das licenciaturas na UFPA.

A **educação infantil na Amazônia** é fonte de reflexões, analisada em uma perspectiva decolonial, as práticas pedagógicas de professores da educação infantil na Amazônia fronteiriça Brasil, Peru, Colômbia, apresenta a realidade socioeducacional de crianças ribeirinhas; a brincadeira como representação das infâncias ribeirinhas, envolvendo as comunidades de Quianduba e Paruru da região das ilhas de Abaetetuba no Pará; a prática da alfabetização e letramento por professores ribeirinhos; a escolarização urbana de alunos ribeirinhos, as diversas linguagens na infância e o impacto da pandemia na educação infantil.

A **educação inclusiva**, em sua diversidade de sujeitos, é problematizada no livro, com análise do papel socializador e inclusivo dado ao brinquedo na educação infantil, com crianças com necessidades educacionais especiais; o processo de inclusão de pessoas surdas; as políticas públicas educacionais para crianças com transtorno do espectro autista e a aprendizagem escolar na educação especial, por meio de estudo de produções acadêmicas.

**Políticas públicas e formação de professores** é alvo de discussão, sendo tratada a formação de professores para uma educação étnico-racial, na qual são problematizados a questão do racismo; as políticas de formação de professores no Brasil, cujo foco é o materialismo histórico-dialético; políticas educacionais de formação continuada de professores camponeses;

a formação de professores na escola normal do Pará, tendo como reflexões, a colonialidade do saber e a formação de professores: opções acadêmicas de pesquisa em Trabalhos de Conclusão de Curso.

Assim, o leitor vai encontrar nesta coletânea uma variedade de temas teórico-práticos relevantes para a educação em geral, e em especial, para a educação na Amazônia.

Boa leitura!

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*  
No isolamento da pandemia em Belém.  
Março de 2021

---

# APRESENTAÇÃO

Essa coletânea surge como expressão científico-textual das gepeifianas e gepeifianos que têm ajudado, no tempo presente, a construir a história do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF). A elas e eles, o nosso agradecimento, pois de outro modo, nada disso seria possível como Grupo, que é, repleto de sujeitos, por isso, de subjetividades, que são respeitadas e dignificadas.

A utilização de termos impessoais, apenas para manter uma estilística aos moldes científicos já não se sustenta, pois no GEPEIF, construímos relações interpessoais muito para além do pragmatismo cientificista que coisifica as relações humanas nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, permitindo-nos “enxarcar” de afetividade para então apresentar a **NOSSA** coletânea de textos. Por ser organicamente **NOSSA** – isto é, todos os textos aqui presentes são de autoria de gepeifianas e gepeifianos – demos o nome de “O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia como *locus* de humanização e formação de sujeitos”.

A coletânea é formada por quatro eixos temáticos, que guardam confluência com as linhas de pesquisa do GEPEIF, explicitadas anteriormente. Os eixos temáticos são: “O GEPEIF: contribuições à humanização, formação de sujeitos e produção do conhecimento”; “Educação, infância e práticas pedagógicas”; “Educação Inclusiva”; e “Formação de professoras(es) e políticas educacionais”.

O primeiro eixo temático é constituído por quatro capítulos. O primeiro deles, Waldir Ferreira de Abreu e Alder Sousa Dias apresentam uma caracterização geral do GEPEIF como *locus* de formação humana, comprometido ético-politicamente com a sociedade, respeitando seu lugar de fala, isto é: a Amazônia. Os demais capítulos, de Waldir Ferreira de Abreu, Erbio dos Santos Silva, Damião Bezerra Oliveira e Alder Sousa Dias, são desdobramentos de pesquisas institucionais desenvolvidas no âmbito do Grupo e que contaram com financiamento da UFPA.

No eixo temático “Educação, infância e práticas pedagógicas”, temos seis capítulos. No primeiro deles: “A educação infantil na Amazônia fronteiriça do Brasil-Peru-Colômbia: uma análise das práticas pedagógicas”, Maria Auxiliadora dos Santos Coelho traz, desde uma abordagem decolonial, apontamentos de prática pedagógicas desenvolvidas em uma escola de território fronteiriço entre os países Brasil, Peru e Colômbia.

O segundo capítulo do eixo temático é: “Entre o rio e a mata: a brincadeira como representação das infâncias ribeirinhas”. Nele, Maria Francisca Ribeiro Correa nos apresenta suas primeiras incursões sobre sua pesquisa de doutorado em Educação. Nesse sentido, detalha seu campo de estudo e explicita algumas observações no contexto das comunidades ribeirinhas de Quianduba e Paruru – ordenadas em assentamentos do Programa de Reforma Agrária na região das Ilhas de Abaetetuba, no Estado do Pará.

Em “Práticas pedagógicas durante a pandemia do novo coronavírus: um relato de experiência na educação infantil”, as autoras Armanda Malcher Martins da Trindade, Maria

---

Helena de Lima Aood e Juliane Gomes de Alencar nos apresentam práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da pandemia da Covid-19, por professores que atuam na educação básica, fazendo uma distinção entre o contexto público e o privado.

“Entre rios e florestas: o desafio de professores ribeirinhos na prática da alfabetização e letramento em Abaetetuba/PA”, escrito por Daniele da Silva Costa e Lília Christiane Vanzeler Viana, explicita estratégias de professores quanto à alfabetização e letramento de alunos dentro de um contexto ribeirinho no Município de Abaetetuba-PA.

Nilce Pantoja do Carmo, em “Da ilha à cidade: a escolarização urbana de alunos ribeirinhos”, apresenta algumas reflexões e indicativos, baseados em sua dissertação de mestrado defendida em 2019, no âmbito PPGED/ICED/UFPa. Nesse sentido, esse capítulo, visa desvelar conhecimentos acerca das vivências estudantis dos sujeitos-ribeirinhos, pondo em foco suas motivações, aspirações e obstacularizações enquanto discentes, vislumbrando o êxito escolar como garantia do acesso e permanência à educação escolar.

Rita do Socorro Osório Epifane, em “As diversas linguagens no cotidiano das crianças” nos sensibiliza para compreender que a criança possui distintas formas de interação que precisam ser compreendidas, para o bem de seu desenvolvimento.

No segundo eixo temático, qual seja, a “Educação Inclusiva” há quatro capítulos. Em: “O papel socializador e inclusivo dado ao brincar na educação infantil”, Debora Nicoli Rodrigues Dias, Kelly Danielly Pereira Bispo Felipe e Vanessa Costa do Espírito Santo abordam a ludicidade como relevante meio para práticas de educação inclusiva, explicitam o papel do brincar e do brinquedo para o desenvolvimento perceptivo do ser humano, mas guardando foco para a fase da infância. Por fim, explicitam um conjunto de brincadeiras que podem ser usadas pela pessoa educadora.

No segundo capítulo: “Pessoas surdas, quem são? Visibilidade para além dos conceitos”, Elziene Souza Nunes Nascimento, tece reflexões sobre as concepções de quem são as pessoas surdas, tanto do ponto de partida conceitual biológico, como também a partir de suas narrativas.

No terceiro capítulo: “Políticas públicas educacionais para crianças com transtorno do espectro autista”, Elielma do Socorro Lobo dos Santos objetiva identificar as principais políticas públicas na área da educação que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e formação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O quarto capítulo: “Aprendizagem escolar na Educação Especial: um estudo em dissertações e teses publicadas no período de 2014 a 2019”, de Ilma Fialho de Oliveira, analisa dissertações e teses da área da Educação Especial, e de forma mais específica as que tratam sobre a aprendizagem escolar do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino fundamental, publicadas no Portal de Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2014 a 2019.

No último eixo temático: “Formação de professoras(es) e políticas educacionais”, encontram-se quatro capítulos. Em “Formação de professores/as para uma educação étnico-racial na Amazônia”, Márcia Cristina de Castro Cardoso dos Reis. Portanto, busca desmistificar

---

aspectos da questão da formação de professores/as frente à promulgação de leis estabelecidas em favor da luta antirracista, que trazem à tona a necessidade de tratar da temática dentro da perspectiva do direito e da igualdade, levando em consideração as particularidades e importância de negros e índios na formação da população brasileira, mais especificamente, no contexto da Amazônia.

O segundo capítulo: “Políticas de formação de professores no Brasil: um olhar a partir do materialismo histórico-dialético”, de autoria de Marinalva Veras Medeiros e Waldir Ferreira de Abreu, tendo por base teórica o materialismo histórico-dialético, analisa influências de Organismos Internacionais nas políticas de formação de professores no Brasil.

No terceiro capítulo: “Formação de professores na escola normal do Pará e a decolonialidade do saber”, as autoras Ingrid Rayane Dias Rodrigues, Jhully Cristy Silva Moraes e Deise Ferreira dos Santos nos apresentam um texto que se baseia em elementos do relatório de pesquisa de Iniciação Científica, realizada no âmbito do GEPEIF. No texto, elucidam aspectos do processo histórico de colonialidade pedagógica presente na implementação das escolas normais no Brasil, dando ênfase à Escola Normal do Pará.

Daniel Rodrigues Corrêa é autor do quarto capítulo: “Políticas educacionais de formação continuada de professores/as camponeses/as na Amazônia bragantina”, que objetiva contribuir com a compreensão acerca da implementação de políticas educacionais de formação continuada de professores camponeses nos municípios que integram a Amazônia Bragantina-PA.

No último capítulo, Erbio dos Santos Silva, em “Formação de professores: opções acadêmicas de pesquisa no Curso de Pedagogia do Parfor/UEPA-Vigia”, realiza uma análise sobre a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), de professores-alunos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, realizado por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em Vigia-PA, levando em conta contradições da implementação dessa política pública.

Por fim, esperamos que a **NOSSA** coletânea: “O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia como *locus* de humanização e formação de sujeitos” possa também se tornar SUA, caríssima leitora e caríssimo leitor e que estes escritos possam contribuir com seu percurso formativo e no processo de “esperançar” por um mundo melhor.

*Os organizadores.*

---





---

**O GEPEIF: CONTRIBUIÇÕES À  
HUMANIZAÇÃO, FORMAÇÃO  
DE SUJEITOS E À PRODUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**







# CAPÍTULO 1

---

## O GEPEIF E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA, CIENTÍFICA E PROFISSIONAL

*Waldir Ferreira de Abreu  
Alder de Sousa Dias*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.1*



## INTRODUÇÃO

Este capítulo é um “abre-alas” a toda pessoa que quiser conhecer um pouco de nossa história como sujeitos que constituem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF). Nesse sentido, o texto apresenta alguns marcos históricos importantes da constituição do Grupo, assim como um retrospecto de suas ações institucionais no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas e de projetos de extensão.

Perpassa o compromisso ético-político do Grupo visando a uma sociedade “outra” que se faz presente em cada descrição das pesquisas e ações de extensão desenvolvidas, mas também são destacados alguns elementos da dinâmica do GEPEIF que fazem dele um locus privilegiado para a formação inicial de pesquisadoras e pesquisadores, desde uma ancoragem humanizante, democrática e que visa ao protagonismo nas relações humanas, na formação científica e profissional.

Assim, convidamos você a ler este capítulo para compreender um pouco sobre quem somos, desde o ponto de vista institucional às relações interpessoais desenvolvidas entre os integrantes do Grupo.

## O GEPEIF: UMA CARACTERIZAÇÃO

O GEPEIF surgiu de ações de estudo, pesquisa e extensão que seus líderes realizam sobre Infância, Educação e Filosofia, desde o ano 2000, primeiramente, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Ética (Gepefee).

Dadas suas formações e suas atividades profissionais mais específicas, em 2010, criaram o GEPEIF, instituindo-o junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Federal do Pará (UFPA), no *Campus* Universitário do Baixo Tocantins, situado em Abaetetuba-PA.

Atualmente, o Grupo é vinculado à Linha de Pesquisa: “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED) da UFPA, localizado em Belém-PA.

O Grupo apresenta quatro linhas de pesquisa: (1) “Educação, Infância e Filosofia”; (2) “Diversidade, Direitos Humanos e Movimentos Sociais”; (3) “Epistemologia da Pesquisa Educacional, Currículo e Formação de Professores”; e (4) “Pedagogia Decolonial, Formação de Educadores, Teorias e Práticas Educacionais na Amazônia”.

A primeira linha de pesquisa tem como objetivo epistemológico estudar e pesquisar aspectos relacionados à tríade: Educação, Infância e Filosofia. Situa-se na interface de suas áreas do conhecimento: a Educação, tendo por subárea a Filosofia da Educação; e a Filosofia, a partir do campo da Ética. Em geral, os produtos gerados pela linha têm se aplicado à educação escolar, com foco para a educação infantil e para o ensino fundamental (CNPQ, 2021).

A linha “Diversidade, Direitos Humanos e Movimentos Sociais” tem como objetivo realizar estudos e pesquisas sobre a diversidade no âmbito dos direitos humanos e a formação de agentes sociais de defesa dos direitos humanos, levando-se em conta as desigualdades sociais que constituem a sociedade brasileira no que concerne à educação especial e à inclusão social e escolar, assim como, empoderar movimentos sociais de seus direitos. Os produtos dessa linha tendem a se relacionar aos campos do currículo e ao do processo ensino-aprendizagem na sala de aula (CNPQ, 2021).

A terceira linha: “Epistemologia da Pesquisa Educacional, Currículo e Formação de Professores”, tem por objetivo refletir sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional, destacando o currículo e a formação do professor como campo de conhecimento e investigação (CNPQ, 2021).

A quarta linha: “Pedagogia Decolonial, Formação de Educadores, Teorias e Práticas Educacionais na Amazônia”, realiza pesquisas sobre a tensão colonialidade-decolonialidade, desde os movimentos de resistência de classe e grupos sociais e sua interface com a formação de educadores. Envolve a (re)configuração de campos da educação com vistas a destacar práticas e teorias educativas decoloniais, a incidir positivamente na luta pela construção de uma sociedade “outra”. Suas produções e intervenções tendem a se circunscrever aos campos da formação de professores, da didática e dos fundamentos da educação (CNPQ, 2021).

Anualmente, o GEPEIF realiza o “Encontro de Pesquisa e Extensão do Gepeif” e “Seminário Semana da Criança”. Além destas ações “macro”, o Grupo protagoniza ao longo de cada período letivo inúmeras ações de estudo, de extensão e reuniões para tratar de pesquisas e demandas administrativas.

O GEPEIF desenvolve pesquisas e ações de extensão desde sua criação. Eis uma descrição de alguns deles:

- “Por onde andam nossos pedagogos? Um estudo sobre a situação profissional e sócio- econômica dos pedagogos formados com recursos do contrato Fundef no *Campus* de Abaetetuba/UFPA”. Trata-se de uma pesquisa realizada no biênio 2011-2012, que contou com o financiamento da Pró-Reitoria de Pesqui-

sa (Propesp) da UFPA, que teve como objetivo identificar a situação profissional e sócio-econômica dos pedagogos formados com recursos do contrato FUNDEF no Campus de Abaetetuba/UFPA e suas implicações na qualidade de ensino dos Municípios de Abaetetuba, Tomé-Açu, Concórdia do Pará e Tailândia e sua condição de profissionalidade docente.

- “A condição social da infância nas regiões tocantina e marajoara na Amazônia paraense”. Pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2013, que teve como objetivos: (1) investigar e estudar a situação sócio-econômica e educacional da infância nas Regiões Tocantina e na Região Marajoara na Amazônia paraense; e (2) criar banco de dados sobre a situação social da infância na Amazônia paraense.
- “A exploração sexual de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: defesa e garantia de direitos em Abaetetuba”. Projeto de extensão financiado pela Proex/UFPA e realizado em 2011, que teve como objetivos: identificar crianças e adolescentes que vivenciam a prática de exploração sexual; explicitar os locais de maior incidência da exploração sexual de crianças e adolescentes em Abaetetuba; e formar grupos focais com familiares de crianças e adolescentes que se encontram em situação de exploração sexual.
- “Reciclando para preservar e educar: transformando sucatas em brinquedos para educação de crianças nas escolas de Abaetetuba, Barcarena e Escola de Aplicação da UFPA”, foi realizado entre os anos de 2011-2012. Consistiu em um projeto de extensão financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (Proext) da UFPA, que visou mostrar que a reciclagem pode contribuir para preservação do meio ambiente, assim como, pode ser elemento potencializador da formação de uma consciência ecológica e ambiental nas crianças das escolas da rede de ensino de Abaetetuba, Barcarena e da escola de Aplicação da UFPA e usar o brinquedo reciclado como recurso de ensino.
- “Educação e Gênero: orientação sexual de jovens mulheres nas ilhas de abaaetetuba”. Projeto de extensão financiado pela Proext/UFPA e realizado em 2012, que teve como objetivo desenvolver com as jovens mulheres nas escolas Abaaetetubenses das comunidades ribeirinhas, atividades que possam possibilitar a tomada de consciência de seus direitos fundamentais, tais como: Saúde, educação, políticas de assistência as mulheres, conhecimento da Lei Maria da Penha e do Estatuto da Criança e Adolescente, assim como, d e instrumentalizá-las para que as mesmas, num futuro próximo, não venham a se prostituir e possam ter uma perspectiva melhor de vida.

- “O que fazem e onde estão atuando os pedagogos formados entre 2003 e 2013 pelo *Campus* de Abaetetuba? Um estudo sobre a situação profissional e sócio-econômica dos pedagogos formados pelo *Campus* de Abaetetuba/UFPA nos últimos dez anos”. Pesquisa realizada em 2014-2015, financiada pela Proesp/UFPA, que teve como objetivo identificar a situação profissional e sócio-econômica dos pedagogos formados no *Campus* de Abaetetuba/UFPA no período de 2003 a 2013, além quantificar o número de pedagogos formados nos municípios de Abaetetuba, Tome-Açú, Concórdia do Pará e Tailândia, realizando levantamento de como se encontra a situação sócio-econômica dos pedagogos formados e compará-la com a situação antes de sua formação. Objetivamos, também, identificar o impacto da formação dada aos professores na qualidade de ensino dos municípios de abrangência do campus de Abaetetuba e apresentar quadro estatístico sobre onde atuam os pedagogos formados nos últimos dez anos.
- “Conversando sobre direitos de crianças e dolescentes nas escolas de Abaetetuba”. Projeto de extensão realizado no período de 2012-2013 e financiado pela Proex/UFPA, que teve como objetivo realizar estudos sobre a educação inclusiva, visando identificar as diretrizes de atendimento educacional e de formação de professores, com a intenção de conhecer os avanços e os entraves presentes no processo de educação dos educandos com necessidades educativas especiais, inseridos na Escola de Aplicação da UFPA e no *Campus* de Abaetetuba para melhor subsidiar a atuação dos professores da Escola de Aplicação e do *Campus* de Abaetetuba na inclusão de alunos portadores de deficiência.
- “Inovando com brinquedos de sucata na educação de crianças das escolas da rede de ensino de Abaetetuba, Moju e Igarapé-Miri”. Projeto de extensão financiado pela Proex/UFPA e realizado em 2012 e 2013, que teve como objetivos: mostrar que a reciclagem pode contrubuir para construção de metodologias inovadoras, assim como, apresentar-se como uma nova tecnologia educacional para educação das crianças das escolas da rede de ensino de Abaetetuba, Moju e Igarapé-Miri e ao mesmo tempo, contribuir para uso do brinquedo reciclado como metodologia de ensino; formar brinquedotecas nas escolas e formação dos futuros professores das licenciaturas egressos do *Campus* de Abaetetuba
- “Uso do lúdico como metodologia de ensino na educação das crianças das escolas de educação infantil de Abaetetuba”. Projeto de extensão financiado pela Proex/UFPA e realizado no período de 2016 a 2017, que teve como

objetivo principal mostrar que o lúdico pode contribuir no processo ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil das escolas da rede de ensino e ao mesmo tempo contribuir na formação continuada dos professores da rede, assim como, pode servir de metodologia de ensino nas escolas e na formação dos futuros professores de pedagogia egressos do *Campus* de Abaetetuba.

- “Brinquedos e brincadeiras na educação das crianças da educação infantil de Concórdia do Pará e Tomé-Açu”. Projeto de extensão financiado pela Proex/UFPA, que teve como objetivo mostrar que o brinquedo pode contribuir no processo ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil das escolas da rede de ensino de Concórdia do Pará e de Tomé-Açu.
- “Programa de Formação de Professores na UFPA: um estudo sobre o PARFOR Pedagogia dos *Campi* de Abaetetuba, Breves e Cametá”. Pesquisa realizada no período de 2015 a 2017, sob financiamento da Propesp/UFPA. Teve como objetivo fazer um levantamento sobre os pedagogos formados pelos *Campi* Universitário de Abaetetuba, Cametá e Breves - Universidade Federal do Pará-, nas regiões tocantina e marajoara da Amazônia paraense, assim como, comparar a formação dada a esses profissionais com a dada aos demais pedagogos formados na UFPA.
- “Difundindo o Estatuto da Criança e do Adolescente nas escolas de Abaetetuba e Acará”. Projeto de extensão financiado pela Proex/UFPA e executado em 2017 e 2018, que teve como objetivo trabalhar na proteção e garantia dos direitos humanos baseados no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA nas Escolas de Abaetetuba e Acará, com o objetivo de provocar intervenção nesse cenário, através do empoderamento de crianças e adolescentes das escolas de Abaetetuba e do Acará sobre seus direitos e ao mesmo tempo, comprometendo os professores como agentes de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e divulgadores do ECA.
- “Difundindo o Estatuto da Criança e Adolescente nas escolas de Belém”. Projeto de extensão financiado pela Proex/UFPA e realizado nos anos de 2018 e 2019, que teve como finalidade a realização de atividades através de oficinas e vivências pedagógicas com alunos e professores das escolas de Belém e Ananindeua, principalmente as escolas públicas de ensino fundamental, já que essas escolas apresentam um grande número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, um grande índice de violação de direitos. A relevância desse projeto dá-se por que iremos tra-

balhar na proteção e garantia dos direitos humanos baseados no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, com o objetivo de provocar intervenção nesse cenário, através do empoderamento de crianças e adolescente das escolas de Belém e Ananindeua sobre seus direitos e ao mesmo tempo, comprometendo os professores como agentes de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e divulgadores do ECA.

- “O Lúdico como Recurso Didático na Formação do Professor da Educação Infantil”, projeto vigente desde o ano de 2019. Seu objetivo principal é mostrar que a ludicidade pode contribuir no processo ensino-aprendizagem das crianças da educação da rede de ensino de Belém e Ananindeua e ao mesmo tempo, contribuir na formação continuada dos professores das redes feridas, assim como, pode servir de metodologia de ensino nas escolas e na formação dos futuros professores de pedagogia.
- “Práticas Pedagógicas Decoloniais nas Escolas de Belém: Minicursos, oficinas e palestras”. Projeto em andamento desde o ano de 2020, que visa a formação continuada de Professores da Rede de Ensino de Belém, através da realização de minicursos, oficinas e palestras nas escolas de ensino fundamental da rede municipal e objetiva mostrar que as práticas pedagógicas decoloniais podem contribuir no processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino, assim como, colaborar na formação de estudantes mais críticos, participativos e construtores de cidadania efetiva.
- “Formação, Conhecimento e Política em duas obras de Platão: A República e Leis”. Pesquisa realizada no biênio 2015-2017, que teve como objetivos: compreender, a partir da reconstituição dos principais argumentos, como no projeto de formação platônico expresso em A República e Leis articulam educação, conhecimento e política; e, identificar que conhecimentos devem compor a formação dos homens e mulheres que integrarão a cidade justa e ainda entender de que modo o conhecimento epistêmico condiciona as relações políticas e que relações podem-se estabelecer entre a formação da alma e a constituição da polis para apreender distinções e aproximações entre discurso filosófico e discurso pedagógico na Paideia.
- “O Potencial Formativo do Diálogo em Sócrates e Paulo Freire”. Pesquisa realizada no biênio 2017-2018, que teve como objetivos: (a) compreender em que medida o diálogo se constitui em princípio formativo nas filosofias de Sócrates e Paulo Freire; (b) analisar os sentidos que o diálogo assume no pensamento socrático no que concerne à formação humana; (c) analisar os senti-

dos atribuídos ao diálogo no pensamento de Paulo Freire e o lugar assumido pelas relações dialógicas no seu projeto político-educacional; e (d) apreender distinções e aproximações do lugar atribuído ao diálogo como princípio formativo em Sócrates e Paulo Freire..

- “Formação de Professores na Amazônia paraense: história, programas e práticas formativas”. Trata-se de pesquisa em andamento, desde o ano de 2018, que tem como objetivo fazer levantamento dos programas de formação de professores da educação básica, implantados em parceria entre UFPA/UEPA/SEDUC, no Estado do Pará, analisando a importância dos programas de formações de professores na educação básica do estado do Pará e sua repercussão na prática pedagógica dos professores.
- “Antropologia e Educação no Emílio de Rousseau”. Projeto de pesquisa em andamento desde 2019, que analisa a obra “Emílio” como núcleo da reflexão de Rousseau acerca do homem educável, identificando os seus principais temas e conceitos, de modo a contribuir com uma compreensão crítica da educação na atualidade, com destaque para a formação filosófica. A íntima relação entre pensamento e existência? perspectivada em suas determinações mais pulsantes? parece condizer com o delineamento da filosofia da educação de Rousseau.
- “Construindo brinquedos com sucata: oficinas pedagógicas com crianças de escola pública de Belém”. Projeto de extensão financiado pela Proext/UFPA, que tem como objetivo principal a construção de brinquedos com sucata, através de oficinas pedagógicas com as crianças da escola pública de Belém. Sua meta é atingir 300 alunos da escola pública de Belém e envolver seus professores em oficinas de construção de brinquedos com sucata, além de envolver 30 alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação do ICED/UFPA.

O Grupo também tem protagonizado a publicação de inúmeras coletâneas, entre as quais, destacam-se:

1 DIÁLOGO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO PENSAMENTO PLATÔNICO-SOCRÁTICO. Autores: Damião Bezerra Oliveira e Waldir Ferreira de Abreu. Appris Editora, 2018.

2 BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Autores: Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra Oliveira. CRV Editora, 2017.

3 EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA. Organizadores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira e João Batista Santiago. CRV Editora, 2017.

4 BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS CANTADOS: ELEMENTOS IMPRESCINDÍVEIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS (Segunda edição). Autores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira e Wanderleia Azevedo Leitão. UFPA Editora, 2013.

5 EDUCAÇÃO RIBEIRINA: SABERES, VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO NO CAMPO. Organizadores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira e Erbio dos Santos Silva. UFPA Editora, 2013.

6 IDEIAS DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: PESQUISA, ÉTICA E FORMAÇÃO. Organizadores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira e João Batista Santiago. UFPA Editora, 2013.

7 POR UMA SOLIDARIEDADE QUE TRANSFORME: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS. Organizadores: Waldir Ferreira de Abreu, Marisa Ribeiro Pinheiro. DIGITAL, 2012.

8 ENTRE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: CONHECIMENTO, LINGUAGEM E PENSAMENTO. Organizadores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira e João Batista Santiago. UFPA Editora, 2011.

9 EDUCAÇÃO EM TEMPOS PRECÁRIOS: A FORMAÇÃO ENTRE O HUMANO E O INUMANO. Organizadores: Damião Bezerra Oliveira, Waldir Ferreira de Abreu e Maria dos Remédios. UFPA Editora, 2010.

10 ENSAIOS DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CULTURA, FORMAÇÃO E CIDADANIA, VOL II. Organizadores: Maria Neuza Monteiro, Damião Bezerra Oliveira, Waldir Ferreira de Abreu e Maria dos Remédios. UFPA Editora, 2009.

11 ENSAIOS DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CULTURA, FORMAÇÃO E CIDADANIA, VOL I Organizadores: Maria Neuza Monteiro, Damião Bezerra. Oliveira, Waldir Ferreira de Abreu e Maria dos Remédios. UFPA Editora, 2008

12 BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS CANTADOS: ELEMENTOS IMPRESCINDÍVEIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS. Autores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira e Wanderleia Azevedo Leitão. UFPA Editora, 2013

13 BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. Autores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira. Curitiba: APRIS, 2017.

14 DIÁLOGO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO PENSAMENTO PLATÔNICO-SOCRÁTICO. Autores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira. Curitiba: APRIS, 2017.

15 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS, DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS FORMATIVAS NA AMAZÔNIA. Organizadores: Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira. Curitiba: APRIS, 2021.

## O GEPEIF: UM GRUPO CONSTITUÍDO POR PESSOAS QUE SE FORMAM DE MODO HUMANIZANTE, SEM DEIXAR DE LADO A DIMENSÃO CIENTÍFICA E PROFISSIONAL

Desde sua origem, 53 bolsistas passaram pelo GEPEIF, além de 53 orientandos de Iniciação Científica, 76 orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso, 16 orientandos de Especialização, 9 orientandos de mestrado e 7 orientandos de doutorado.

Em linhas gerais, já passaram pelo Grupo 112 egressos, entre pesquisadores e estudantes. Atualmente, fazem parte do grupo 11 pesquisadores e 30 estudantes de graduação, especialização, mestrado e doutorado (CNPQ, 2021).

Nesse sentido, considerando-se o quantitativo de egressos do Grupo, desde sua institucionalização, e o envolvimento ativo de seus atuais integrantes, buscou-se responder à seguinte questão-problema: como o GEPEIF tem contribuído com sua formação humana, científica e profissional? O objetivo de tal questão foi o de analisar as contribuições do Grupo à formação humana, científica e profissional de seus integrantes<sup>1</sup>.

Todo esse processo consistiu em uma pesquisa de campo (SEVERINO, 2007), cujos dados foram coletados junto à plataforma virtual do Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e por meio de questionário a integrantes do Grupo, que serão denominadas do termo “gepeifian@” com o sinal de “@” para efeito de não identificação de sexo, acompanhado de número ordinal. As respostas foram sistematizadas e analisadas tendo-se por base três categorias temáticas: formação humana, formação científica e formação profissional.

Em relação à formação humana, o GEPEIF tem contribuído a partir de uma formação ética, que desperta para ações alteridade, de emancipação humana e de horizontalidade entre sujeitos que se encontram, conforme se notam nos registros a seguir:

*Fazer parte do Gepeif me proporcionou a compreensão teórica e prática da emancipação humana de Freire visto que buscamos proporcionar a partir do conhecimento, vivências que contribuam para realidade das nossas comunidades da Amazônia (Gepeifian@ 1).*

*Formação Humana: Contribui a partir da possibilidade de dialogar com outras construções humanas: culturas, pontos de vistas diferenciadas, personalidades humanas diferentes, discordâncias, concordâncias, conflitos e respeito ao grupo (Gepeifian@ 2).*

<sup>1</sup> Desta ação, resultou uma pesquisa que tomou corpo sob a forma do resumo estendido intitulado de “O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia: contribuições à formação humana, científica e profissional a seus integrantes”, que inclusive compõe parte desta Apresentação. O resumo foi elaborado por Alder de Sousa Dias, Daniel Rodrigues Corrêa, Erbio dos Santos Silva e Waldir Ferreira de Abreu, e foi apresentado durante o “I SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO II JORNADA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO”, realizado no período de 2 a 4 de dezembro de 2019.

*O GEPEIF tem me feito crescer como pessoa humana por suas práticas têm evidenciando que não é o status acadêmico que rege a relação entre seus membros. Infelizmente, isso é uma exceção, principalmente em um ambiente tão cheio de vaidades como uma grande universidade pública. Aqui, graduandos, mestrandos, doutorandos e demais integrantes discutem juntos nas sessões de estudo, respeitando-se e sem imposição de relações de poder. Vivo uma boa experiência de ética da horizontalidade (Gepeifian@ 3).*

A partir do registro de Gepeifian@ 3, chama atenção o fato de haver uma ética da horizontalidade a orientar práticas simétricas de interação entre os integrantes do Grupo. Aliás, o campo das práticas tem sido o principal meio pelo qual o GEPEIF tem contribuído na formação científica de seus integrantes, conforme se destaca a seguir:

*Científica: Contribui na aproximação e possibilidades de **conhecer, debater, acompanhar, analisar, (re)construir, se apropriar de conhecimentos** científicos construídos ao longo do tempo e que influenciam direta e indiretamente o cotidiano de nossas práticas pedagógicas (Gepeifian@ 3, destaque nosso).*

*Assim, o GEPEIF por meio das **sessões estudos, oficinas, eventos, entre outras ações** que desenvolvem têm me possibilitado compreender, construir e até desconstruir ideias acerca de teorias e práticas até então não pensadas como outras possibilidades de aprendizagem, como outros conhecimentos válidos (Gepeifian@ 4, destaque nosso).*

*O grupo [...] tem contribuído de forma significativa na minha formação humana integral, através das **discussões em grupo e trocas de experiências de cada integrante** (Gepeifian@ 5, destaque nosso).*

Por outro lado, também é preciso destacar que as práticas não prescindem da teoria e vice-versa. Desse modo, aponta-se que o GEPEIF também contribui com a formação teórica de seus integrantes: “As contribuições científicas têm proporcionado compreensões de conhecimentos filosóficos, epistemológicos, políticos e sociais (Gepeifian@ 2). Ou seja, o Grupo também tem um papel indutor quanto à fundamentação teórica, para além de uma perspectiva meramente epistemológica, mas também filosófica, política e social.

Em relação ao campo das contribuições do GEPEIF à formação profissional de seus integrantes, tem-se duas frentes: a do compromisso ético-político-social e a da práxis, que são destacados no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Papel do GEPEIF na formação profissional, a partir da fala de seus integrantes

Eixo	Excerto
Compromisso ético-político-social	<i>Para formação profissional o Gepeif vem contribuindo para que busquemos cada vez mais trilhar uma educação humana, universal, pública e de qualidade que atenda às necessidades sociais da nossa região (Gepeifian@ 1).</i>
Práxis	<i>[...] possibilita estar presente no campo científico e com isso compreender e (re)formular e/ou (re)construir a partir do reconhecimento de uma teoria a qual mais se aproxima de suas intenções profissionais, e ainda valorizar e modificar respectivamente, a partir de formações continuadas, pesquisas científicas e projetos de extensão, o currículo latter e as práticas pedagógicas (Gepeifian@ 2). Pela minha inserção no GEPEIF, refleti sobre minha futura atuação docente, no âmbito da orientação de pesquisas stricto sensu: vi que não quero reproduzir o elitismo intelectual, que já notei em algumas experiências. Quero orientar como tenho aprendido aqui no Grupo, isto é 'todo mundo junto e misturado', porque vi o quanto isso é importante para a formação de graduandos, mas também para a formação valorativa dos orientandos de stricto sensu (Gepeifian@ 3).</i>

**Fonte:** autoria própria com base nos registros coletados.

Assim, considera-se que o GEPEIF tem sido *locus* privilegiado para compreensão teórica e prática sobre emancipação humana, fundamentos epistemológicos e metodológicos de pesquisa, e, do ponto de vista profissional, tem contribuído para uma formação sensível à dimensão ético-política, orientada para uma prática educativa humanizante, pluriversal, pública, de qualidade socialmente referenciada a grupos e classes marginalizadas e que atenda às necessidades da Amazônia, em sua diversidade sociocultural.

Nesse sentido, afirma-se, desde nosso *locus* de enunciação, a importância dos grupos de pesquisa para a formação de professores imbuídos de formação humana, científica e ético-política. Dimensões que nem sempre são possíveis de serem bem desenvolvidas na formação curricular das graduações, por meio das disciplinas.

Um exemplo claro é que ao longo da presença dos estudantes como integrantes do grupo, desenvolvem o compromisso social e político para com a sociedade, por meio de estudos, práticas e realização de pesquisas, que muitas vezes ganham forma textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista cronológico e institucional, o GEPEIF é um grupo com um pouco mais de dez anos de institucionalização. O Grupo tem desenvolvido pesquisas e projetos de extensão marcadamente voltados para as filhas e filhos da classe trabalhadora e de grupos sociais marginalizados.

Esse fato marca um descritor de identidade: o engajamento ético-político de seus líderes, mas que também perpassa aos demais integrantes do Grupo. Mas talvez esse descritor não seja o ponto mais importante. Afinal, é possível ser a favor dos pobres e marginalizados e sendo extremamente desumano, portanto, utilizando-se de práticas autoritárias e por isso, opressoras.

Nesse sentido, a marca identitária que ao nosso entendimento melhor corrobora a formação humanizante é a perspectiva democrática e participativa com que são tomadas as decisões nas reuniões do Grupo. Todas as gepeifianas são dignificadas como pessoas humanas, independentemente de *status* (graduando, mestrando, etc.). Por outro lado, os dirigentes do Grupo se interessam seriamente em promover sessões de estudo, minicursos e oficinas que promovam a formação científica de seus integrantes.

Assim, andam lado a lado: comprometimento ético-político em vista de uma sociedade “outra” e compromisso democrático e participativo na formação dos integrantes do GEPEIF. Eis a razão, ao nosso entendimento, para que em dez anos tenham passado pelo Grupo mais de uma centena de integrantes, entre bolsistas e orientandas(os), voluntárias(os) e pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório de Grupos de Pesquisa. **Espelho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância e Filosofia**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogru-po/17212>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23<sup>a</sup> ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.





## CAPÍTULO 2

---

# IMPACTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO FUNDEF: POR ONDE ANDAM NOSSOS PEDAGOGOS?

*Waldir Ferreira de Abreu  
Erbio dos Santos Silva  
Damião Bezerra Oliveira*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.2*

## INTRODUÇÃO

Esse texto se constitui em um recorte da pesquisa realizada pelo GEPEIF, que busca informar e analisar os percursos travados pelos Pedagogos formados pela UFPA por meio das turmas de contrato do FUNDEF.

Sendo assim, o texto apresenta o resultado parcial da investigação realizada com 68 egressos do curso de pedagogia dos municípios da região do Baixo Tocantins, que é área de abrangência do Campus de Abaetetuba, especificamente nos núcleos de Tailândia, Tomé-Açu, Concórdia do Pará, e claro, Abaetetuba, por meio do Projeto “Por onde andam nossos pedagogos? Um estudo sobre a situação profissional e sócio-econômica dos pedagogos formados com recursos do convênio Fundef no *Campus* de Abaetetuba/UFPA”.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2011 e 2012. No desenvolvimento desta, foi utilizado questionário com perguntas semiestruturadas, as quais questionavam centralmente a ocupação, a formação e a condição econômica dos egressos do curso de pedagogia, refletindo o antes e o depois da graduação, permitindo analisar se houve ou não mudanças em suas vidas e ainda onde estes sujeitos estão alocados profissionalmente. Como resposta, percebeu-se que a maioria mudou a faixa salarial, bem como o cargo em que ocupava, além de melhorar sua autoestima, pois passaram a se sentir valorizados.

A pesquisa constatou que 97% dos ingressantes concluíram suas graduações e que em valores relativos, o número de trabalhadores que saíram do papel docente para atuar na gestão foi de 1500%.

O texto aponta a necessidade de ampliar esses estudos permitindo levantar elementos mais sólidos capazes de apontar medidas à política pública de formação de professores.

## O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPA

A trajetória do Curso de Pedagogia na UFPA continua numa perspectiva constante de acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e em particular, as atuais exigências da realidade amazônica. É nessa perspectiva que se implanta em 1994, em caráter permanente, o Curso de Pedagogia em todos os *Campi*. O número de alunos que ingressou no Curso passou de 100, no Campus do Guamá, para 508 em todos os *Campi*. Destaca-se também que o Centro de Educação, através do Colegiado de Pedagogia, vem encaminhando desde 1992, ações voltadas para a avaliação do curso. As ações desenvolvidas até o momento, pautaram-se pela busca de uma avaliação

de caráter participativo, envolvendo todos os segmentos que integram a comunidade acadêmica do Centro de Educação.

A avaliação teve como referencial teórico a Avaliação Emancipatória de Ana Maria Saul, e envolveu três momentos distintos, a saber: o conhecimento da realidade de forma crítica e propositiva, a análise dos dados e a construção da proposta. Durante esse processo, foram realizados três Seminários que serviram de base para a elaboração do Relatório de Avaliação, publicado em 1997.

Em 1994, o Curso de Pedagogia foi implantado, em caráter permanente, em todos os *campi* da UFPA. Mais de uma década depois da reestruturação ocorrida em 1985, após processo de avaliação desencadeado a partir de 1994, com sua culminância em 1999, a resolução 2.669/99-CONSEP define a atual estrutura curricular do curso. Desse modo, são assumidos como princípios curriculares: o trabalho pedagógico como eixo da formação; sólida formação teórica; a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social; trabalho partilhado e coletivo; trabalho interdisciplinar; articulação teoria-prática e flexibilidade curricular.

O curso se desenvolve, presentemente, com uma organização nuclear definida em um núcleo básico, um núcleo de conteúdos específicos e um núcleo eletivo, constituídos de disciplinas, seminários, estágios, monitoria, participação em eventos da área educacional, projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades admitidas e validadas pelo Colegiado do Curso. A partir desse projeto curricular, os profissionais são formados com a perspectiva de atuação na docência em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - modalidade Normal - nas disciplinas de formação pedagógica, além da gestão e coordenação do trabalho pedagógico e atuação em espaços educativos não-formais.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é um curso de natureza interdisciplinar, e por conta disso, produz conhecimento mediante a convergência das muitas ciências existentes, como a Filosofia, a Sociologia, a História, a Psicologia, a Antropologia, a Biologia, entre outras, a partir de princípios e pressupostos aceitos pela comunidade científica. Independente de ser ou não um campo científico, a Pedagogia através dos muitos campos de pesquisa e produção do conhecimento acumulou saberes sobre educação infantil, educação especial, educação étnico-raciais, filosofia da educação, educação de jovens e adultos, política educacional, avaliação, procedimentos de ensino, entre muitos outros, atualmente indispensáveis no debate educacional e na orientação de políticas e projetos educativos na atualidade.

O Profissional formado tem uma sólida formação básica, generalista, humanista, crítica e ética, viabilizando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de

conhecimento do Curso e formação continuada. No que diz respeito aos cursos de contratos com recursos do FUNDEF, o seu projeto propôs dar a mesma formação acadêmica aos egressos, ou seja, a formação que sempre foi dada regularmente aos alunos que entravam via processo seletivo da UFPA. Isso fez com o Curso de Pedagogia ofertado pelo contrato do FUNDEF, desse uma boa formação aos professores-alunos dos municípios de Abaetetuba, Concórdia do Pará, Tomé-Açu e Tailândia, que por sua vez, difere do curso ofertado pela PARFOR, já que na maioria dos casos esse curso teve projeto pedagógico diferente dos demais cursos de pedagogia da UFPA. Isto é, o curso do PARFOR foi, na maioria das vezes, encurtado para 3 anos de duração.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Falar da formação de professores tem sido nas últimas décadas uma das discussões mais presentes no sistema educacional brasileiro, porém antes de entrar nessa temática, é preciso especificar a natureza das relações que os professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores.

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e das suas experiências.

Embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, os professores são desvalorizados em relação aos saberes que possuem e transmitem. Essa discussão sobre o status particular que os professores conferem aos saberes experimentais é muito importante, já que é ele que constitui, para os professores, os fundamentos da prática e da competência profissional.

Defini-se o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos alguma dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, a qual pode e deve transformar-se em prática científica e/ou em tecnologia de ensino-aprendizagem. Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares.

Ao longo de suas carreiras, os professores vão se apropriando de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, do saber-fazer e do saber-ser, os quais podemos chamá-los de saberes, experiências ou práticas.

Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão que possuem geralmente um caráter de urgência.

O papel dos professores na socialização, troca e construção de saberes junto a seus pares não é exercício apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a

sala de aula, etc. além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.

A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de “team-teaching” também fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experenciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso.

Existe hoje uma sólida base de conhecimentos para se estudar o trabalho de diferentes agentes do meio escolar, de um modo geral, e mais especificamente dos professores, o que exige, cada vez mais a profissionalização pedagógica dos professores, os quais devem ser capazes de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade.

É, portanto, imperativo que o estudo da Pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores. Omitir esse imperativo seria como falar de medicina, hoje, abstraindo o sistema de saúde, a indústria farmacêutica, as organizações de pesquisa subvencionada e as corporações médicas, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que se constituem, na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico.

A pedagogia enquanto tecnologia interativa que se concretiza através da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo: os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitam a sua realização.

Conforme Shütz (1987), que retoma certas ideias de Husserl e Heidegger, o que é particular às situações humanas é que elas têm sentido para aqueles que as vivem, por assim dizer: eles existem, mas também tem sentimento ou o sentido de existirem (o famoso *Dasein*).

A pedagogia, por sua vez, não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas e apoiado, necessariamente, em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. (SHÜTZ, 1987, p. 149).

Neste sentido, concluímos que a formação dos pedagogos pelo contrato do Fundef no campus de Abaetetuba possibilitou a esses profissionais uma formação sólida e consistente que contribuiu no exercício de sua prática docente.

Nossa pesquisa indica que, para os professores formados no campus de Abaetetuba com recursos do Fundef, os saberes profissionais que eles adquiriram na universidade constituíram-se de fundamentos de suas práticas e competência docente. Foi a partir dessa formação, que hoje, eles julgam sua formação anterior ao longo da carreira. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.

## **FUNDEF: RETRATOS DOS IMPACTOS NA SITUAÇÃO ECONÔMICA DOS PROFESORES-ALUNOS**

Dos 200 professores/alunos que entraram via processo seletivo em Abaetetuba, Concórdia, Tomé-Açu e Tailândia, 188 se formaram, isto é, concluíram o curso. 12 Não concluíram o curso, sendo que desses, 4 abandonaram o curso logo no início: (Abaetetuba, Concórdia e Tomé-Açu). Motivo: 2 falta de identificação com o curso. Um desses foi para o Curso de Licenciatura em Matemática e o outro para Letras. O terceiro apresentou dificuldades em manter-se no Ensino Superior. O quarto, por que teve câncer nos ossos ainda no primeiro semestre; 3 Abandonaram no decorrer do curso (Tailândia), 2 morreram antes do curso terminar (ambos de Abaetetuba. Um de câncer no estômago e o outro de dengue) e 3 não concluíram TCC (Concórdia). Esses três ainda têm o nome no sistema, porém a coordenação não tem providenciado condições para que eles concluam o curso, já que conseguiram passar por todas as etapas anteriores. Sendo assim, a Tabela 1 ilustra em síntese esses dados.

**Tabela 1** – Mapa do Curso de Pedagogia Campus de Abaetetuba/Fundef 2001-2006

NÚCLEOS/PÓLOS	OFERTADAS	CONCLUÍDAS	EVADIDAS
Abaetetuba	<b>50</b>	<b>46</b>	<b>02</b>
Concórdia	<b>50</b>	<b>47</b>	<b>03</b>
Tomé-Açu	<b>50</b>	<b>48</b>	<b>02</b>
Tailândia	<b>50</b>	<b>45</b>	<b>05</b>
<b>TOTAL</b>	200	188	12

**Fonte:** autoria própria

O mapa do curso de Pedagogia do Campus de Abaetetuba revela um aproveitamento considerável, ressaltando que a maioria dos acadêmicos concluiu o curso, ou seja, 94% obtiveram sua aprovação, percentual que subiria se desconsiderássemos os casos de mortes ocorridos no percurso, contudo isso não pode ser negado já que faz parte de nossa existência. Contudo é importante salientar que entre os não concluintes, estão 6%, dos quais um terço se afastou por problemas de saúde e outra parte igual a essa por não identificar-se com o curso.

## FUNDEF PEDAGOGIA: A PESQUISA

Aplicamos questionários para 68 egressos e desse total, ou seja, um percentual de 36,17% dos concluintes, dos quais 81% são mulheres (Cf. Tabela 2), um marco importante, apontando que a política pública de formação de professores tem atendido muito mais as mulheres do que os homens. 19% dos egressos são do sexo masculino. Como se trata de um curso de licenciatura, era de se esperar que o número de homens fosse menor.

**Tabela 2** – Classificação dos informantes quanto ao gênero

Cargo	Quant		Quant	Percentual
	Masc	Fem		
<b>Abaetetuba</b>	00	33	33	<b>48,53%</b>
<b>Concórdia</b>	06	06	12	<b>17,65%</b>
<b>Tailândia</b>	03	11	14	<b>20,58%</b>
<b>Tomé-Açu</b>	04	05	09	<b>13,24%</b>
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>55</b>	<b>68</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** autoria própria

A coleta de dados foi feita através de questionários semiestruturados, questionando sobre a qualidade da formação e suas implicações na vida de cada um daqueles professores-alunos provenientes do Curso de Pedagogia do FUNDEF. Sendo assim,

aproximadamente 46% dos informantes disse que sua formação foi excelente, apontando que houve mudanças substanciais em sua conduta profissional, principalmente após a conclusão da formação de nível superior. Para 42%, essa formação foi boa e apenas para 12% ela foi regular. Entre as alegações, a maioria acredita que isso se deu após a conclusão porque eles próprios sentiram-se mais responsáveis pelo processo educativo. Contudo, apenas um pouco mais de 22% indica ter havido melhoria na qualidade da educação no município e quase 50% afirmam que sim, o ensino ficou melhor, o que é questionado por aproximadamente 33% dos informantes (professores). Porém, é importante destacar que ao comparar os resultados do IDEB dos municípios no ano de 2005 (antes da conclusão) e 2011 (após a formação destes professores), houve um aumento significativo. O que nos leva a intuir que a formação dada a eles teve impacto positivo sobre a melhoria da educação nos municípios. Exemplo concreto disso é exatamente os resultados do IDEB, que em 2005 foi de 2.8 e em 2011 foi 4.2.

Abaixo apresentamos os dados que configuram as principais mudanças na vida dos egressos do Curso de Pedagogia nas turmas do FUNDEF. Na Tabela 3, há um desenho característico da atuação profissional desses professores-alunos, detalhado por município.

**Tabela 3 – Atuação Profissional Inicial (Antes/Durante o Curso de Graduação)**

Cargo	Quant				Quant	Percentual
	Professor	Técnico	Diretor	Vice-Diretor		
<b>Abaetetuba</b>	29	02	01	01	33	<b>48,53%</b>
<b>Concórdia</b>	12	00	00	00	12	<b>17,65%</b>
<b>Tailândia</b>	12	02	00	00	14	<b>20,58%</b>
<b>Tomé-Açu</b>	08	01	00	00	09	<b>13,24%</b>
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>05</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>68</b>	<b>100,00%</b>
	<b>89,71%</b>	<b>7,35%</b>	<b>1,47%</b>	<b>1,47%</b>	<b>100,00%</b>	

**Fonte:** autoria própria

No início de Carreira, 89,71% dos graduandos do FUNDEF eram professores. O número de estudantes que atuavam na gestão (Direção e Vice-direção) era insignificante, ou seja, menos de 3%. Um quadro completamente diferente na atualidade, pois atualmente o número de professores reduziu em quase 43%, pois grande parte daqueles que eram docentes, passaram a atuar em cargos de técnico ou de gestão (direção e vice-direção), veja na tabela a seguir.

Tabela 4 – Atuação Profissional Atual (Pós Formação Inicial na Graduação)

Cargo	Quant				Quant	Percentual
	Professor	Técnico	Diretor	Vice-Diretor		
Abaetetuba	19	08	05	01	33	48,53%
Concórdia	07	04	01	00	12	17,65%
Tailândia	04	05	04	01	14	20,58%
Tomé-Açu	02	02	05	00	09	13,24%
Total	32	19	15	02	68	100,00%
	47,06%	27,94%	22,06%	2,94%	100,00%	

Fonte: autoria própria.

Mesmo havendo mudanças no cargo de atuação profissional, a maioria deles ainda atua como professores, com um pouco mais de 47%. A mudança foi substancial, pois o quantitativo de técnicos subiu mais de 20% (vinte pontos percentuais) e o de diretores aproximadamente 20,5% (vinte e meio pontos percentuais). Contudo se analisássemos apenas este seguimento, teríamos então um crescimento de 1500%, é isso mesmo, mil e quinhentos pontos percentuais. Isso sim é substancial, assim como o quantitativo de técnicos cujo aumento real foi de 380%, um valor também substancial. Porém, o mais importante disso é perceber como essas pessoas mudaram de vida.

Durante esse período, ocorreram perdas nos espaços da docência, que cederam lugar aos espaços técnico-pedagógico e administrativo da educação nos municípios, o que gerou um impacto no fortalecimento local, uma vez que esses egressos são originários desses municípios e/ou região, os quais se mantêm no lugar, estabelecendo cada vez mais identidade com a ideia de uma escola cidadã voltada para os anseios do município e de sua realidade.

De maneira efetiva, isso também implicou na condição econômica de cada um desses professores-alunos, após sua formação, inclusive daqueles que continuaram como professores, pois o contexto dos últimos anos também revela uma mudança na condição do trabalho na educação, uma vez que, após instituir o movimento pró-CO-NAE, o governo e os movimentos ligados à educação estabeleceram um constante e efetivo debate sobre as mudanças na carreira, algo que se traduziu em conquistas dos trabalhadores em educação.

Ilustrativamente, comparemos a situação econômica desses egressos, quando ainda eram professor-aluno (Tabela 5) e como passou a ser seus ganhos salariais, após tornarem-se profissionais de nível superior (Tabela 6).

**Tabela 5 – Faixa salarial no início de carreira**

Cargo	Quant				Quant	Percentual
	Abaetetuba	Concórdia	Tailândia	Tomé-Açu		
1 + 3	32	12	13	09	66	97,00%
3 + 5	00	00	01	00	01	1,50%
5 + 7	01	00	00	00	01	1,50%
Total	33	12	14	09	68	100,00%
	48,53%	17,65%	20,58%	13,24%	100,00%	

Fonte: autoria própria.

Dos 68 informantes, mais de 97% recebiam até 2 salários mínimos antes de concluírem seus cursos, o que reflete um custo muito baixo para a educação, destes 57,35% recebiam apenas um salário, o que contribuía para descomprometimento e precarização do trabalho docente, pois esses professores precisavam fazer outras coisas para poder manter suas vidas de forma digna.

A Tabela 5 revela que a condição ainda era pior entre os professores-alunos de Tomé-açu (66%) e Concórdia (83%), onde esses percentuais eram muito elevados. Contudo, após a conclusão do curso de nível superior, esse cenário se modifica, embora se destaque que em Abaetetuba e Concórdia, as mudanças nos ganhos não foram tão substanciais. Por exemplo, Abaetetuba tinha 19 egressos com ganhos de até 2 salários mínimos e em Concórdia haviam 10, porém, após a formação, identificou-se, com a pesquisa que

a redução em Abaetetuba foi de aproximadamente 27% e em Concórdia de 40%.

O destaque efetivo se deu em Tailândia e Tomé-Açu. O primeiro conseguiu elevar substancialmente a mudança nos ganhos reais de seus trabalhadores em educação (egressos do curso de Pedagogia FUNDEF) o que ratifica isso é o resultado da pesquisa, apontando que quase 95% dos 13 professores-alunos egressos do curso de Pedagogia/FUNDEF passaram a receber mais de três salários mínimos. O segundo mobilizou mudança para outros dois níveis salariais aqui estudados e levou mudança em 100% daqueles que estavam na primeira faixa (de 1 a 2 salários mínimos). Basta observar o que está colocado na Tabela 6, onde Tomé-Açu revela que dos 9 informantes, todos estavam inicialmente na primeira faixa, mas após a conclusão do curso passaram às faixas seguintes, sendo que um pouco mais de 44% passou à faixa dois (3 a 4 salários mínimos) e que o restante, aproximadamente 56% passaram a terceira faixa, ou seja acima de 5 salários mínimos.

**Tabela 6** – Faixa Salarial Atual (Após conclusão da graduação)

Salário Mínimo	Abaetetuba	Concórdia	Tailândia	Tomé-Açu	Quant	Percentual
1 + 3	15	06	00	00	21	30,88%
3 + 5	11	05	11	05	32	47,06%
5 + 7	07	01	03	04	15	22,06%
Total	33	12	14	09	68	100%
	48,53%	17,65%	20,59%	13,23%	100%	

Fonte: autoria própria.

Vejam, na análise acima, vamos tecendo um debate específico, debatendo os resultados por município, algo que fica sintético, ou mesmo, implícito nas tabelas. No quadro geral, Abaetetuba é o município em que a maior parte continua ganhando baixos salários, principalmente nos que permaneceram sendo professores, pois dos 39 informantes, que ganhavam no início de carreira um salário mínimo, 19 eram de Abaetetuba, o que correspondia a um percentual de 48,72%.

Hoje, embora o cenário tenha mudado, Abaetetuba, ao contrário do que se esperava, a situação dos professores piorou. Para entender é só comparar os dados, pois embora tenha baixado de 39 para 21, o quantitativo absoluto dos professores (informantes) que ganham baixos salários, a maioria, aproximadamente 54%, continuaram na mesma faixa. Portanto, sem valorização.

Outro detalhe importante cabe à Concórdia, pois um conjunto de aproximadamente 47% saiu da faixa mais inferior para a segunda faixa e um grupo pequeno (um pouco mais de 8%), mas que não pode deixar de ser dito, saltou à terceira faixa, ou seja, deixou de receber até 2 salários e passou a receber valores superiores a cinco salários mínimos.

Entre os elementos que podem ter contribuído para que a maioria dos trabalhadores em educação, egressos do curso de Pedagogia/FUNDEF deve ser porque grande parte destes ainda atua na Educação Básica, em especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Cf. Tabela 7), etapas importantes do processo de ensino aprendizagem, mas que são pouco valorizados em nosso país, e que na Amazônia não é diferente, pois se traduz no descaso do poder público na valorizado do magistério, afirmamos isso, porque embora haja avanço no marco legal, ainda falta materialidade no marco operativo, ou seja, faltam políticas efetivas para garantir a valorização, inclusive pela redução da jornada de trabalho desses trabalhadores em educação.

**Tabela 7 – Classificação da Atuação Profissional por Etapa da Educação Básica**

SEGMENTO	QUANTIDADE				QUANT/ TOTAL
	ABAETETUB A	CONCÓRDIA	TAILÂNDI A	TOMÉ- AÇU	
ED. INFANTIL	11	03	01	03	18
ENSINO FUNDAMENTAL 1	18	05	02	02	27
ENSINO FUNDAMENTAL 2	03	03	09	04	19
EJA	01	01	02	00	04
TOTAL	33	12	14	09	68
	48,53%	17,65%	20,58%	13,24%	100%

Fonte: autoria própria.

Vejam, segunda a Tabela 7, o maior número destes profissionais atua no Ensino Fundamental Anos Iniciais<sup>1</sup>, ou seja, 27 informantes, o que corresponde a quase 40% do total destes.

**Tabela 8 – Situação Acadêmica dos Egressos do FUNDEF**

ETAPA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	Graduação	Especialização	Mestrado
Abaetetuba	33	22	00
Concórdia	12	04	00
Tailândia	14	08	00
Tomé-Açu	09	05	01
Total	68	39	01

Fonte: autoria própria

O principal foco neste Tabela deve ser quanto à continuidade nos estudos. Veja, se foram ouvidos 68 (sessenta e oito) informantes, o natural seria que esse mesmo grupo continuasse estudando. Contudo, apenas 58,82% estão ou concluíram um curso de pós-graduação, dos quais a maioria absoluta é de Especialização, que atinge um percentual de 97,5%, haja vista que entre os entrevistados apenas 2,5% já ingressaram em turmas de pós-graduação strictu sensu (Mestrado). Nesta perspectiva é possível dizer que este é mais um fator pelo qual alguns ainda continuam com baixos salários, considerando que não recebem adicional por titulação e quando isso ocorre é no menor percentual possível, pois a maioria só chegou até a especialização.

A pesquisa revelou ainda que a maioria dos egressos, em nível de especialização, estão concentrados em dois municípios, Abaetetuba com 50% e Tailândia com um pouco mais de 27% dos que fizeram ou fazem especialização. No que se refere o mestrado, apenas Tom-é-Açu tem representação.

<sup>1</sup> Faixa definida na Resolução CEB/CNE Nº 03/2005 – refere-se ao intervalo do primeiro ao quinto ano. Que regularmente deve ser cumprido até os 10 anos de idade. Outrossim, é importante destacar que é o campo da docência do Pedagogo no Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política nacional de formação de professores tem muitas fragilidades e mesmo já tendo criado alternativas para corrigir problemas históricos como o da formação inicial de professores, o que aconteceu por meio do FUNDEF não foi suficiente para garantir educação de qualidade, inclusive porque qualificar o espaço educativo não é um ato apenas da formação de professores, mas a dinamização dos espaços pedagógicos, a ampliação dos sentidos do processo educativo, a oportunidade da formação plena, que forma para o trabalho, mas também para a convivência social. Sendo assim, fica claro que a política do governo federal por meio do FUNDEF agiu sob uma variável, a formação, mas deixou de mergulhar em outras, como a infraestrutura, a gestão e o projeto de ensino, todos igualmente importantes, mas negados pelo governo.

O recorte apresentado com esse texto mostra um pouco da aparência do FUNDEF, afirmamos isso porque temos a clareza de que para poder compreendê-lo como um todo é fundamental mergulhar nas variáveis negadas e não abordadas pelo programa de formação de professores. Por isso a partir dos dados levantados pode-se intuir pelo menos quatro coisas:

I – A universidade contribui com a formação sólida de novos profissionais, o que contribuiu para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em cada um dos municípios estudados;

II – A maioria dos egressos sentem-se reconhecidos e valorizados, ainda que isso não se materialize efetivamente em ganhos capitais;

III – Houve mudança na vida desses trabalhadores provocada pela conclusão do curso de nível superior;

IV – Falta uma política local, efetiva à valorização da carreira do magistério, permitindo não apenas ganhos econômicos, mas formativos que permitam a qualificar os estudos efetivados durante a graduação, ou seja, sua formação inicial.

No plano geral, o FUNDEF foi criado para corrigir uma demanda deficitária histórica, ou seja, a falta de professores qualificados para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além claro de atuação adequada no trabalho pedagógico. Contudo, realizar cursos de graduação não foi a medida suficiente, inclusive porque a demanda é muito maior que a oferta.

Bem, mesmo diante de considerações relativamente superficiais, o texto representa um recorde um estudo que mostra os impactos da formação de nível superior no curso de Pedagogia, ofertado pela UFPA nas turmas de contrato durante o período

de realização do FUNDEF. Fica claro o desafio de se apresentar políticas mais sólidas e estruturantes, capazes de revelar a essência necessária à formação de professores.

## REFERÊNCIA

ABREU, W. F. **Por onde andam nossos pedagogos?** Um estudo sobre a situação profissional e sócio-econômica dos pedagogos formados com recursos do convênio FUNDEF no Campus de Abaetetuba/UFPa. Abaetetuba/PA: GEPEIF/UFPa, 2012.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª Ed. São Paulo/ SP: Atlas, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002



## CAPÍTULO 3

---

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFPA: UMA SISTEMATIZAÇÃO ACERCA DO PARFOR/PEDAGOGIA NOS CAMPI DE ABAETETUBA, CAMETÁ E BREVES**

*Waldir Ferreira de Abreu  
Erbio dos Santos Silva  
Damião Bezerra Oliveira*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.3*

## INTRODUÇÃO

Falar da formação de professores tem sido, nas últimas décadas, uma das discussões mais presentes no sistema educacional brasileiro, porém antes de entrar nessa temática, é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino básico estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores.

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e das suas experiências (TARDIF, 2002). Embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, os professores são desvalorizados em relação aos saberes que possuem e transmitem.

Essa discussão sobre o *status* particular que os professores conferem aos saberes experimentais é muito importante, já que é ele que constitui, para os professores, os fundamentos da prática e da competência profissional (CONTRERAS, 2002).

Define-se o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ao longo de suas carreiras, os professores vão se apropriando de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (NÓVOA, 1992).

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. O presente texto tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa realizada com professores formados pelo curso de pedagogia realizado pelo Plano Nacional de Formação docente (PARFOR) nos campi de Abaetetuba, Cametá e Breves, revelando os significados do PARFOR nos municípios paraenses, discutindo, como problema, a qualificação de professor no interior do Pará.

## A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFPA

A trajetória do Curso de Pedagogia na UFPA continua numa perspectiva constante de acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e em particular, as atuais exigências da realidade amazônica. É nessa perspectiva que se implantou em 1994, em caráter permanente, o Curso de Pedagogia em todos os Campi da UFPA, situados no interior do Estado. Por isso, que logo em sua implantação, o número de alunos que in-

gressou no Curso passou de 100, no Campus do Guamá, para 508 em todos os Campi. Destaca-se também que o Centro de Educação (Hoje Instituto de Ciências da Educação – ICED), através do Colegiado de Pedagogia (Hoje Faculdade de Educação), vem encaminhando desde 1992 ações voltadas para a avaliação e melhoria do curso do curso de Pedagogia. As ações desenvolvidas até o momento pautaram-se pela busca de uma avaliação de caráter participativo, envolvendo todos os segmentos que integram a comunidade acadêmica do ICED.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é um curso de natureza interdisciplinar, e por conta disso produz conhecimento mediante a convergência das muitas ciências existentes, como a Filosofia, a Sociologia, a História, a Psicologia, a Antropologia, a Biologia, entre outras, a partir de princípios e pressupostos aceitos pela comunidade científica. Independente de ser ou não um campo científico, a Pedagogia através dos muitos campos de pesquisa e produção do conhecimento acumulou saberes sobre educação infantil, educação especial, educação étnico-raciais, filosofia da educação, educação de jovens e adultos, política educacional, avaliação, procedimentos de ensino, entre muitos outros, atualmente indispensáveis ao debate educacional e na orientação de políticas e projetos educativos na atualidade.

No que diz respeito ao curso do PARFOR, o seu projeto propõe a mesma formação acadêmica aos egressos, ou seja, a formação que sempre foi dada regularmente aos alunos que entram e/ou entraram via processo seletivo aberto da UFPA. Isso fez com que o curso de pedagogia ofertado pelo PARFOR, desse aos egressos pesquisados dos campi de Abaetetuba, Cametá e Breves, uma boa formação. Que por sua vez, é o mesmo curso ofertado pela UFPA nos demais processos seletivos realizados pela instituição. Isto é, o curso do PARFOR, em sua estrutura, tem as mesmas dimensões formativas dos demais cursos de Pedagogia da UFPA.

## **METODOLOGIA**

Neste sentido, tendo como base os objetivos que pretendíamos alcançar com nossa investigação, achamos por bem, usar como procedimento metodológico a entrevista e a aplicação de questionário. Inicialmente pretendíamos usar também a técnica de grupo focal como forma de coleta de dados, mas com a dificuldade de reunir os professores formados pelo PARFOR, devido morarem em municípios diferentes e localidades distantes não foi possível colocar essa técnica em prática.

O questionário foi um instrumento significativo de investigação que ajudou, sobremaneira, recolher as informações baseando-se, geralmente, na inquirição do grupo população-alvo desse estudo. Ele é extremamente útil quando o investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação

do questionário aos professores, foi possível recolher as informações que permitiram conhecermos mais sobre a realidade dos pedagogos formados pelo PARFOR.

A coleta de dados aconteceu entre 2015 e 2017, envolvendo os alunos da graduação do curso de Pedagogia (voluntários e bolsistas do GEPEIF) e do Mestrado (PPGEDUC/UFGA), além dos professores pesquisadores e colaboradores do grupo de pesquisa Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF) nas atividades desenvolvidas. Eles trabalharam na coleta de dados com os alunos do PARFOR nos municípios onde os mesmos estudavam.

Usar os questionários nessa pesquisa facilitou a coleta de informações, uma vez que as distâncias e o difícil acesso a algumas localidades não permitiu nossa presença para aplicar a entrevista, aí encaminhamos os questionários, em alguns casos, por outra pessoa. O mais importante foi que o questionário voltou respondido. Sendo assim, nossa estratégia de aplicação do questionário foi altamente positiva.

Os questionários foram constituídos de 7 perguntas abertas aos informantes. A partir da aplicação dos mesmos, bem como nossa experiência em pesquisas com formação de professores, utilizamos a entrevista com 10% dos informantes dos Campi da UFGA de Abaetetuba (Acará, Tomé-açu e Concórdia), Breves e Cametá perfazendo um levantamento de dados consistente.

A realização da entrevista permitiu o contato pessoal com os informantes, assim como, o diálogo em esclarecimento sobre algumas questões mais pertinentes, às vezes não tão claras nas respostas dos questionários.

## **O PARFOR PEDAGOGIA: ALGUNS ACHADOS**

Aplicamos questionários para 376 egressos (Cf. Tabela 1), desse total, 81% eram mulheres, um marco importante, apontando que a política pública de formação de professores tem atendido muito mais as mulheres que os homens, uma vez que estes atingiram apenas 19% dos egressos. Como se trata de um curso de licenciatura era de se esperar que o número de homens fosse menor.

**Tabela 1** – Municípios com turmas do PARFOR/UFPA

MUNICÍPIOS	QUANT	PERC%
Abaetetuba	69	18,35%
Acará	55	14,63%
Tomé-Açu	88	23,40%
Bujaru	64	17,02%
Breves	51	13,57%
Cametá	49	13,03%
TOTAL	376	100%

Fonte: autoria própria.

O destaque está nos municípios de Tomé-Açu, Abaetetuba, Bujaru, os quais tiveram o maior número de ofertas.

No que diz respeito ao aproveitamento do curso por município pesquisado, a pesquisa revelou que o índice de conclusão é satisfatório, já que chega a 98,52%, o que indica uma taxa significativa de aproveitamento, bem diferente dos cursos regulares. Entre os motivos que contribuem para esse resultado estão a maturidade e a compreensão de que a conclusão do curso pode favorecer o melhoramento da qualidade profissional.

O município de Abaetetuba registrou o melhor resultado, cerca de 99,40% de aproveitamento. Seguido por Tomé-Açu, com 98,20% e Breves 98%. Mesmo sem o mesmo sucesso, os demais municípios também apresentam resultados positivos, pois todos eles estão acima de 90%, o que minimamente significa que o PARFOR tem dado certo no ponto de vista da garantia da formação.

Como resultado, a pesquisa identificou ainda que antes da formação no PARFOR, a maioria dos informantes (97,06%) recebiam até 2 salários mínimos e agora, após a formação, a maioria está na média de 3 salários mínimos. Contudo, destes cerca de 47% ganham até 5 salários e um pouco mais de 22% chegam a 6 salários.

Questionados sobre a importância do PARFOR em sua formação, a maioria dos informantes (71,55%), destacou pelo menos três variáveis que se remetem à práxis pedagógica, a saber:

1. Adquirir mais conhecimentos, com 29,8%
2. Melhor formação e qualificação profissional 21,54%
3. Aperfeiçoar métodos pedagógicos 20,21%

A resposta de maior destaque “Adquirir mais conhecimentos” nos remete aos fundamentos, ou seja, com o curso, os docentes ampliaram sua bagagem teórica e podem agora melhorar sua práxis docente. A segunda, embora tenha muita proximidade com a primeira, está mais focada na titulação, ou seja, no reconhecimento profissional que agora também tem formação de nível superior, o que implica na valorização da carreira docente. Por fim, a terceira resposta com maior destaque “Aperfeiçoar métodos pedagógicos” que se remete efetivamente ao trabalho docente, enquanto agente educativo, agora muito mais preocupado com os fundamentos e estratégias de aprendizagem.

De modo geral, o PARFOR tem apontado um novo e produtivo caminho à práxis docente. Embora, ponderem críticas ao programa, principalmente por falta de comprometimento dos governos municipais na garantia da infraestrutura, algo bem claramente apontado nos municípios de Bujaru e Breves, além da crítica ao trabalho docente, segundo os informantes, às vezes descomprometido com a proposta do programa, o que contribui a uma baixa na avaliação geral do curso.

Sendo assim, para 45% dos informantes, o curso foi excelente. Mesmo parecendo baixo esse percentual, se somado aos que consideraram bom (42%), vamos perceber que o percentual chega a 87%. Sendo assim, fica claro que precisa melhorar. Em nossa leitura, se os dois pontos apresentados anteriormente fossem melhor desenvolvidos, esse índice estaria melhor apresentado.

No que se refere aos resultados educacionais nos municípios, para 49,87% dos informantes, o curso contribuiu bem e apenas 22,33% consideraram que as contribuições foram excelentes. Para enfatizar, ou melhor, subsidiar essa análise, buscamos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual nos revelou que em 2016, houve um aumento significativo nos resultados municipais (a Média do IDEB de 2013 foi 2.8 e em 2016 foi 3.8, aumentando um ponto percentual), se comparados ao ano de 2013 (ano de início dos cursos). O que nos leva a intuir que a formação dos professores teve impacto positivo sobre a melhoria da educação nos municípios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar os resultados aqui apresentados é possível concluir, ainda que parcialmente o PARFOR tem apresentado contribuição significativa à educação paraense, em especial, nos municípios investigados. Sendo assim, dos 376 professores formados pelo PARFOR, foi possível perceber que houve um excelente aproveitamento por parte dos mesmos sobre a formação oferecida pela UFPA, o que, segundo os próprios, significou a melhoria em suas práticas pedagógicas.

Entre as inúmeras mudanças provenientes dessa formação, destacaram o aumento de salário e o aprimoramento da práxis pedagógica, uma vez que passaram a utilizar mais e diferentes recursos e estratégias pedagógicas nas aulas com seus alunos.

O PARFOR tem limitações que precisam ser corrigidas, permitindo cada vez mais o aproveitamento da formação aos docentes, os quais precisam ser apoiados por seus municípios de origem, bem como nos municípios ofertantes das turmas em parceria com a UFPA, a qual deve comprometer-se na correção de equívocos da práxis docente atuantes no programa.

## REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4<sup>a</sup> Ed. Petrópolis, RJ, 2002.



## CAPÍTULO 4

---

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA CARACTERIZAÇÃO

*Waldir Ferreira de Abreu  
Alder de Sousa Dias  
Damião Bezerra Oliveira  
Erbio dos Santos Silva*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.4*

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo surge de dados parciais referentes à pesquisa em andamento intitulada de “Formação de Professores na Amazônia paraense: história, programas e práticas formativas”, financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Pará. Além dos autores explicitamos ainda na dimensão pré-textual do capítulo, a pesquisa conta com a participação de 17 (dezesete integrantes) entre orientandos de pós-graduação, professores da educação básica, graduandos e bolsistas de Iniciação Científica, todos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF).

Nesse texto, nosso objetivo é descrever uma caracterização dos projetos de formação de professores ocorridos no Pará, desde os anos 1980. Descrição que se desdobra de um amplo estudo desenvolvido no âmbito do GEPEIF, sobre as ações de formação inicial no estado.

Nesse sentido, a parte central do *corpus* textual é “Uma caracterização de programas de formação de professores na Amazônia paraense”, em que constam distintos programas que foram ou são realizados no Pará, tendo-se por marco cronológico inicial a década de 1980.

## UMA CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE

### Esquema 1 e 2

O Plano Nacional de Educação regido pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 estabeleceu como um dos seus objetivos, diretrizes e metas a serem realizadas no prazo de dez anos. Contudo, a LDB nº 4.024/1961, no seu artigo 59, expressava dois caminhos separados que estabeleciam a formação de professores. Assim, o Parecer do CFE nº 12/1967 foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos Cursos Especiais de Educação Técnica previstos pela referida legislação.

A Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. Nesse sentido, por causa da carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, por exigência da Lei nº 5.540/68, o Ministério de Educação e Cultura - MEC autorizou em 1969 a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.

Em 1977, a Resolução nº 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Assim o Esquema I era destinado à complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior e o Esquema II para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

No art. 1.º da Portaria nº 432/71, estava expresso que o currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas:

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas;

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas.

§ 1.º - No Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação.

§ 2.º - Em atendimento ao Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, como Estudo de Problemas Brasileiros, constará dos currículos com a duração total mínima de 40 (quarenta) horas-aula.

O art. 2.º define que o Esquema I será integrado pelas seguintes disciplinas e atividades: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau (ensino colegial); Psicologia da Educação; Didática e Prática de Ensino.

O art. 7.º define que o currículo do Esquema II será integrado ainda por três disciplinas propedêuticas, no total mínimo de 280 (duzentos e oitenta) horas-aula, com a seguinte distribuição:

**Quadro 1** – Distribuição curricular do Esquema II

Áreas	Disciplinas	Hora-aulas
<b>Econômica primária</b>	Matemática	100
	Química	90
	Biologia	90
<b>Econômica Secundária</b>	Matemática	100
	Física	90
	Desenho	90
<b>Econômica terciária</b>	Matemática	100
	Economia	90
	Administração	90

**Fonte:** produção própria

Lei nº 464/69 em seu artigo 16, respectivamente "Art. 30 - A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escola e sistemas escolares, far-se-á em nível superior". "Art. 16 - Enquanto não Houver, em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições especiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Em 1977, a Resolução nº 03, de 25 de fevereiro determinou que a graduação de professores para a Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º grau deve ser feita em curso de licenciatura plena ministrado por estabelecimento de ensino superior.

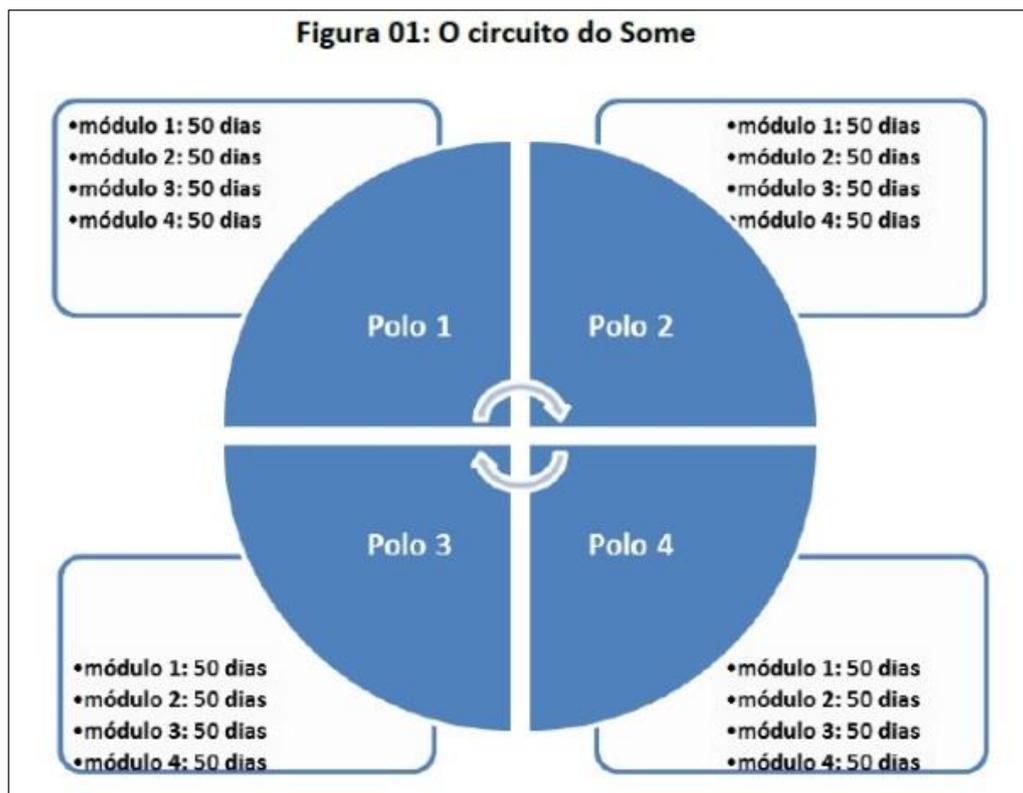
## SOME

O projeto SOME surgiu no Estado Pará no início dos anos de 1980, foi destinado à formação no Fundamental 2 e Ensino Médio. Teve uma organização modular de ensino e atuou em 444 localidades e 98 municípios (Fapespa 2015) do Estado do Pará. A legislação que lhe deu base de sustentação legal foi a Lei Estadual nº 7.806, de 29 de abril de 2014.

O projeto SOME teve como principais objetivos: assegurar o direito da escola pública, gratuita e de qualidade; considerar as diversidades da Amazônia; valorizar atividades curriculares voltadas para o desenvolvimento sustentável dos povos que vivem no campo; garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitário; possibilitar conclusão do ensino fundamental e médio e realizar ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social.

Para a implantação do referido projeto no estado do Pará foram criados alguns critérios a citar: não existir escolas públicas estaduais que ofertem anos finais do - fundamental e médio; existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico e possibilidade de expansão; comprovada demanda na localidade para criação de turmas com no máximo 40 alunos e necessidade comprovada pelo URE e coordenação do SOME.

O SOME foi organizado da seguinte forma: 800 horas anuais mínimas; 4 módulos, 50 dias cada, mínimo de 2 provas por disciplina. Vejamos na figura 01 abaixo a organização curricular do referido projeto.



Fonte: autoria própria

Ainda sobre organização no SOME, os diplomas eram expedidos pela escola sede dos municípios. Os professores eram lotados 40 horas semanais, sendo que a lotação era feita em conjunto com as URES, escolas Sedes, Coordenação SOME e supervisão pedagógica.

O SOME também se estendia ao Ensino Médio Modular indígena, devendo ser desenvolvido nas aldeias, “garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária”. Os módulos e blocos de disciplinas deveriam ser organizados independente do ano civil.

O Ensino Médio modular indígena, tinha por princípios: especificidade e diferença, interculturalidade, bilinguismo, globalidade (no processo de aprendizagem), Currículo baseado em práticas sócio culturais.

A realidade do SOME nesse contexto apresentava grandes lacunas e necessidades, demonstrando com isso, a precarização de suas condições, nesse sentido, a merenda escolar era insuficiente ou inexistente, o material não contemplava a diversidade cultural dos educandos, o transporte escolar era inadequado ou inexistente, o projeto também não atendia as distâncias da realidade amazônica. Era realizado em espaço físico inadequado e insuficiente, havia um sentimento de não pertencimento dos

educandos, ausência de referência pedagógica além do professor, ausência de diálogo entre professores e coordenação pedagógica, entre outros,

## PROJETO GAVIÃO

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pela expansão e extensão da escolaridade obrigatória do sistema público de ensino, no entanto, a demanda de professores era muito maior que os disponíveis no mercado. Assim, vários fatores levaram a um descompasso entre o crescimento da rede escolar e o número de professores habilitados e qualificados. Ao longo do tempo, a profissão foi sendo desprestigiada com baixos salários recebidos pelos professores e diminuição no número de pessoas interessadas pela carreira.

É importante ressaltar que dos 1,3 milhão de docentes que atuavam no ensino fundamental brasileiro, 300 mil eram leigos, sendo que a grande maioria dos 300 mil professores leigos se concentravam nas áreas rurais das regiões norte, nordeste e centro-oeste.

A Lei 9394//96 (LDB) e a Lei 9424/96 (FUNDEF) definem que leigos são todos os professores que atuam no magistério em qualquer grau de ensino, mas, não estando devidamente habilitados. A Lei 9424/96 nos Art.7º, Parágrafo Único e Art. 9º Parágrafos 1º, 2º e 3º estabelecem prazos para habilitação de todos os professores leigos que atuam no sistema.

Ressaltamos que a maioria da população do Pará vivia isolada, com dificuldade de acesso à educação, à saúde e aos bens culturais. Um diagnóstico realizado em 1989 apontou que:

Da população urbana com idade acima de 10 anos, mais da metade tinha escolaridade apenas até a 4ª série e menos de 30% possuía o 1º grau completo.

De um total de 15 mil professores, 10 mil viviam e atuavam na zona rural e, destes, cerca de 70% sequer haviam completado o 1º grau.

A partir do ano de 1991 para cumprir os preceitos legais da Constituição da República Federativa do Brasil, a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Universidade Federal do Pará, prontificou-se a regularizar a situação dos professores leigos do 1º Grau, através dos Projetos Gavião I e II, autorizados a funcionar pela Resolução nº 348/1991, datada de 24 de outubro daquele ano, prorrogada posteriormente pela Resolução nº 418/1995, datada de 26/10/1995, ambas do Conselho Estadual de Educação do Pará - CEE.

Na busca por reverter o quadro situacional do Estado do Pará descrito anteriormente a Universidade Federal do Pará elaborou e implementou o Projeto Gavião por

meio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX e teve por objetivos: qualificar (Gavião I) e habilitar (Gavião II) o professor leigo em exercício de modo a eliminar essa categoria do sistema de ensino público.

Em 1992, realiza-se um seminário na UFPA com secretários municipais de educação, diretores de Unidades Regionais de Ensino- UREs e diretores de escolas, em parceria com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Estabelece-se se no mesmo ano, um convênio entre a UFPA, SEDUC, MEC e as SEME-Cs dos municípios envolvidos para expandir o projeto de modo a alcançar 107 (cento e sete) dos 128 (cento e vinte e oito) municípios, matriculando-se cerca de 10.070 (dez mil e setenta) professores leigos, obedecendo a Grade Curricular da SEDUC.

Atribuições de cada instituição no convênio:

- Universidade: coordenação e supervisão do Projeto Gavião, arcando também com passagens e diárias de seus professores.
- SEDUC: responsabilizou-se pelos encargos sociais, utilizando-se da verba fornecida pela Fundação de Assistência ao Desenvolvimento do Ensino e Pesquisa (FADESP).
- O Ministério da Educação ficou responsável pela alocação de recursos para ajudar a custear o Projeto.
- As prefeituras responsabilizaram-se pelo alojamento, alimentação dos docentes e dos professores-alunos, e pelos custos de um coordenador local para os cursos.

Desse modo, o Projeto Gavião foi aprovado pela Resolução nº 090/1984-CEE, referente ao Curso de Magistério – 1ª a 4ª série. Foi proposto e coordenado pelo Prof. David Maria de Amorim e Sá, então coordenador no município de Castanhal. Seus cursos foram organizados em etapas, distribuídos nos períodos de férias e recesso escolar, e têm lugar nas sedes dos municípios de maior densidade populacional

O Projeto Gavião foi organizado em dois subprojetos: o Gavião I que ofereceu escolaridade de quinta a oitava série, cinco etapas, duração de dois anos e meios, grade curricular semelhante à do ensino supletivo de 1º grau, com o acréscimo da disciplina Fundamentos da Educação e o Gavião II que abarcava o curso de magistério, desenvolvido em oito etapas, duração de 4 anos, grade curricular semelhante a do curso profissionalizante de magistério.

O quadro docente era formado por professores com Licenciatura Curta ou Plena, selecionados pela SEDUC entre aqueles que moravam no município onde ocorria o curso.

No município de Ponta de Pedras-PA, o Projeto Gavião definiu como metas que até o ano de 1998, todos os professores deveriam estar plenamente habilitados. Ressal-

tamos que em 1992 cerca de 84% dos professores não haviam completado o 1º grau e em 1995 restavam 19% por habilitar.

A administração de Ponta de Pedras reconheceu o Projeto Gavião como peça fundamental para a política de valorização do professor, nesse sentido, incentivou e estimulou a frequência dos professores alunos no programa, substituiu a denominação “professor leigo” por “professor assistente” quando da inscrição do professor no Projeto Gavião. Instituiu a criação de um plano de cargos e salários oferecendo 40% de gratificação sobre o salário para professores habilitados que assumissem classes na zona rural.

No município de Melgaço – PA, até 2001, 75% dos professores da rede municipal de ensino possuíam o ensino fundamental, 15% detinha apenas o ensino de 4ª série e 10% tinham Habilitação em Magistério.

Com a conclusão do Projeto Gavião II em 2001, houve a qualificação de 70 professores ribeirinhos.

Entre 2002-2005, convênio com a UEPA formou 36 professores com o curso superior de Formação de Professores da Pré-Escola às Primeiras Séries do Ensino Fundamental.

Período de 2004-2007, o convênio com a UFPA formou 27 professores em nível superior nas áreas de pedagogia, letras e geografia.

Segundo Pacheco (2009), a implantação dessas ações, convênios e parcerias ao longo desta última década (2001-2010), se por um lado contribuiu para melhorar o quadro da qualificação profissional, seu resultado não se fez sentir com a mesma proporção no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns dados sugerem reflexões, entre outros destacamos, o relatório de 1995 indicava que as modalidades Gavião I e Gavião II foram implantadas em 107 municípios, mobilizando 531 docentes e atendendo cerca de 9.877 professores-alunos e que a continuidade do apoio financeiro era na visão da coordenação do projeto, imprescindível para em 1998 o Pará não ter mais professores leigos.

Maria Raimunda Santos da Costa em sua tese de doutorado defendida em 2014 pelo PPGED-UFPA encontra em seus achados de pesquisa, evidências das repercussões da atuação da Universidade Federal do Pará na formação de professores no Estado, tanto pela via da interiorização dos Cursos de Licenciatura e quanto na implementação do Projeto Gavião I e II, nas décadas de 1980 e 1990. A pesquisadora considera que em relação ao papel assumido nesta situação, parece não haver dúvidas de que o

Projeto Gavião nas suas duas versões (I e II) exerceu um papel de grande importância e relevância na redução do número de docentes leigos no Pará, principalmente, na zona rural. O projeto formou até o ano de 2002, 7.077 destes docentes em nível de Ensino Fundamental e 9.811 professores em nível do Magistério de Ensino Médio, inclusive, habilitando-os a cursarem licenciatura plena.

## **PRIMEIRO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: PROJETO GAVIÃO**

Em 1989, um diagnóstico apontou que de um total de 15 mil professores que pertenciam às redes de ensino no Estado do Pará, 10 mil 10 viviam e atuavam na zona rural e, destes, cerca de 70% sequer havia completado o 1º grau.

Diante de tal cenário, a Universidade Federal do Pará criou o **Projeto Gavião** para eliminar o professor leigo do sistema de ensino do Estado, com o objetivo de promover a capacitação dos Professores Leigos a nível médio/magistério nos municípios do interior do Estado do Pará, da rede municipal de ensino e oportunizar o acesso à escolarização ao nível do ensino fundamental quando fosse o caso.

Em 1992, houve convênio com a Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, alcançando 107 (cento e sete) dos 128 (cento e vinte e oito) Municípios existentes no Estado do Pará, matriculando-se cerca de 10.070 (dez mil e setentas) professores leigos, obedecendo à Grade Curricular da SEDUC.

De modo que o Projeto Gavião foi estruturado em dois momentos distintos sendo o Gavião I - Ensino Fundamental e Gavião II para habilitar o professor leigo em exercício de modo a eliminar essa categoria do sistema de ensino público.

O Projeto Gavião foi realizado por etapas e as aulas ocorriam nos períodos de férias (julho) ou recesso escolares (jan/fev). O quadro docente era formado por professores com Licenciatura Plena, cuja designação coube às Secretarias Municipais de Educação, preferencialmente professores locais ou de municípios próximos onde o Campus Universitário participava dessa indicação. As turmas eram formadas de 50 a 60 alunos/professores.

A organização curricular era semelhante ao ensino supletivo e organizado por etapas que compreendiam: Gavião I - cinco etapas e durava dois anos e meio, com acréscimo da disciplina Fundamentos da Educação. O Gavião II - com oito etapas e duração de quatro anos e uma grade semelhante ao curso de Magistério.

O Projeto Gavião foi peça fundamental na política de valorização do professor no Estado do Pará.

Os impactos positivos no trabalho docente apresentaram transformações significativas em vários aspectos do trabalho em sala de aula, como por exemplo na metodologia, avaliação, na relação com a comunidade escolar, nas alterações curriculares que enfocam a realidade da região e na construção de um trabalho coletivo.

## ARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARÁ

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 foi implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País, sendo que no estado do Pará ocorreu em 1º de julho de 1997. Entre outros objetivos, pretendia valorizar o professor do ensino fundamental obrigando os estados, o Distrito Federal e os municípios a investir, durante o período de dez anos, não menos de 60% dos recursos a que se refere no caput do art. 212 da Constituição Federal para assegurar a remuneração condigna do magistério.

A lei do FUNDEF permitia a utilização de partes desses recursos na capacitação de professores leigos, durante os cinco primeiros anos de vigência do fundo. Caberia ao governo estadual, de acordo com sua política e necessidade, avaliar a situação de seu quadro docente e realizar a formação dos mesmos, de modo a habilitá-los ao exercício regular da profissão.

Este fundo caracterizava-se por ser de natureza contábil que, além de articular os três níveis de governo (federal, estadual e municipal) e incentivar a participação da sociedade por meio dos conselhos, buscava garantir o mínimo de recursos financeiros necessários para se alcançar a melhoria na qualidade da educação no ensino fundamental de todo o país; investir na manutenção e desenvolvimento do ensino; valorizar o profissional do magistério e diminuir as desigualdades regionais no país e no âmbito de cada unidade da federação (BRASIL, 1996, apud CARVALHO, 2012).

Conforme o FUNDEF, cada estado e cada município receberia o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do ensino fundamental. Assim, era definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental.

O FUNDEF era composto, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes receitas:

- Fundo de Participação de Estados e Municípios (FPE e FPM);
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS);
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IP<sub>exp</sub>);
- Ressarcimento pela desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar n.º 87/96 (Lei Kandir);
- Complementação da União (quando necessário).

Conforme dito anteriormente, o fundo foi criado em 1996 e implantado em todo o território brasileiro no ano de 1998, com duração de dez anos. Desse modo, seu prazo legal de vigência durou até dezembro de 2006, sendo substituído pelo FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), em vigor até o presente momento.

No que se refere à Valorização dos Profissionais do Magistério, um dos aspectos importantes previstos pelo fundo foi o investimento na formação e capacitação dos professores. Assim, a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais deveriam ser promovidos a partir de programas de aperfeiçoamento profissional continuado, assegurados nos planos de carreira do magistério público. Podem ser usados os recursos da parcela dos 40% do FUNDEF, inclusive para o desenvolvimento da formação em nível superior dos professores na docência de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, obedecendo neste caso às exigências legais estabelecidas.

Carvalho (2012) afirma que como parte da Política de Formação e Valorização do Magistério desenvolvida no estado do Pará, foi criado em 1998 o “Programa de Capacitação e Habilitação de Professores Leigos”, coordenado pela Diretoria de Recursos Humanos -DRH e pelo Centro de Formação e Recursos Humanos “Prof. Artur Porto” - CTRH/SEDUC. Teve como objetivo principal, capacitar recursos humanos que atuavam no exercício do magistério da rede pública do estado do Pará. A elaboração deste programa foi precedida de um “estudo diagnóstico” da situação de formação dos professores que atuavam na rede pública realizado pela DRH/SEDUC em 1997 e 1998. Segundo este diagnóstico, foram identificadas as demandas de formação de professores leigos que foram classificadas em cinco categorias:

- Ensino fundamental incompleto - 527 professores
- Ensino fundamental completo - 965 professores
- Ensino médio sem magistério - 120 professores
- Ensino superior sem licenciatura - 487 professores
- Ensino médio sem licenciatura - 3000 professores

A partir das informações obtidas no diagnóstico supracitado, foram definidos objetivos específicos para o programa de formação.

- Qualificar professores das escolas de Ensino Fundamental - séries iniciais;
- Habilitar professores das escolas de Ensino Fundamental - séries iniciais;
- Proporcionar aos professores complementação pedagógica, visando habilitá-los em nível de Ensino Médio - modalidade normal;
- Proporcional aos professores- complementação pedagógica visando a habilitação em Licenciatura Plena;
- Proporcional aos professores- habilitação em Licenciatura Plena;

- Garantir aos professores uma formação fundamentada em um referencial teórico prático indispensável à prática pedagógica;
- Possibilitar melhorias na qualificação do processo ensino-aprendizagem das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Conforme Carvalho (2012), estes objetivos específicos orientaram a definição dos cursos ofertados, que contaram com os recursos do FUNDEF e do Tesouro Estadual do Pará ao longo de sua execução.

O curso de capacitação destinado aos professores com fundamental incompleto (curso I) foi realizado durante o período de novembro de 1998 a julho de 1999, por intermédio do Departamento de Ensino Supletivo e do CTRH/SEDUC e teve apenas 320 alunos matriculados de uma demanda de 527. O curso II foi realizado durante o período de julho de 1998 a janeiro de 2003 (em seis etapas) através da DRH/CTRH/SEDUC e contou com 770 alunos matriculados de uma demanda de 965 professores que precisavam dessa formação. O curso III destinado aos professores que tinham ensino médio completo, mas não na modalidade magistério, forneceu complementação pedagógica na área a apenas 99 alunos, para este curso havia uma demanda de 120 alunos no total. O curso IV, com uma demanda de 487, visava fornecer complementação pedagógica aos professores que tinham formação em ensino superior, mas sem licenciatura, contudo, nos relatórios analisados, não foram encontradas informações sobre a realização desse curso. (CARVALHO, 2012).

Quanto à habilitação de professor em nível de licenciatura (curso V), este foi executado por meio de um consórcio interuniversitário entre a SEDUC, a Universidade Federal do Pará -UFPA e a Fundação de Amparo a Desenvolvimento da Pesquisa - FAPESP. Os cursos foram desenvolvidos (no período de janeiro de 2002 e 2006) por etapas, durante as férias intervalares.

Carvalho (2012) afirma que aos professores cursistas, foram garantidas bolsas de estudo com os valores estabelecidos conforme os seguintes critérios: bolsas no valor de R\$ 100,00 (cem reais) para professores municipalizados, bolsas no valor de R\$160,00 (cento e sessenta reais) para professores que estudam e residem nos municípios-polo e bolsas de estudos no valor de R\$300,00 (trezentos reais) para os professores que tenham que se deslocar dos seus municípios para os municípios polo.

Apesar do estímulo financeiro - ainda que mínimo - proporcionado pelo FUNDEF para a elaboração e execução de Políticas de Formação e Valorização Docente durante o período de 1998 a 2006, nem toda a demanda foi atendida e/ou concluiu os cursos de formação. O número de professores leigos do estado do Pará se revelou bem superior ao divulgado pelo diagnóstico realizado pela DRH/SEDUC, em 1998. Assim, os problemas relacionados à formação dos professores e à presença de leigos na rede

pública de ensino permanece durante todo o período de vigência do FUNDEF e se estende também para o período de vigência do FUNDEB. (CARVALHO, 2012)

Com o intuito de resolver este problema, a SEDUC passou a desenvolver o Plano de Formação Docente do Estado do Pará – PARFOR que teve início em 2009 e término em 2014, no referido estado. Este programa de formação fazia parte da Política de Formação e Valorização Docente para qualificar os professores que atuavam na Educação Básica. Em regra geral, buscou promover três possibilidades de formação profissional docente:

- Primeira Licenciatura, destinada aos professores em exercício na Educação Básica e que não possuem nenhuma graduação;
- Segunda Licenciatura, destinada àqueles em exercício na Educação Básica, porém, fora de sua área de formação inicial;
- Formação Pedagógica, destinada aos Bacharéis em exercício na Educação Básica, que não tinham a formação pedagógica que garante o efetivo exercício da docência na disciplina que atuam (BRASIL/MEC, 2007).

O PARFOR tem como objetivo central, promover “a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 1). Para isso, desenvolve cursos de graduação por meio de turmas especiais, exclusivas para os professores que estão em pleno exercício da profissão, entretanto, sem a necessidade de passarem pelo processo seletivo tradicional (vestibular) para o ingresso no ensino superior.

O Relatório da Avaliação do PARFOR/PARÁ realizado no período de julho a outubro de 2012 e apresentado ao Fórum Estadual para a Formação de Professores da Educação Básica do Pará, indicou que em 2011, enquanto a média nacional de professores com formação superior era de 68,9%, a média do Estado do Pará era 46%, interferindo diretamente em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A possibilidade de melhoria no quadro de qualificação dos professores deu-se por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), assumido no Estado do Pará por todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que ofereceram até 2012, 575 turmas para 22.000 professores em 71 polos, atingindo os 144 municípios do Estado.

A dinâmica de crescimento do PARFOR, no Pará, necessitou de paragem reflexiva que possibilitasse olhar para dentro, avaliar a qualidade da formação oferecida e seus efeitos na qualidade da ação dos professores-alunos, com reflexos diretos nas escolas. Para este propósito, foi instituído pelo Fórum Estadual para a Formação de

Professores da Educação Básica do Pará uma Comissão de Avaliação (CA) com a tarefa de estabelecer os critérios, construir instrumentos e promover a avaliação do Plano.

A CA teve por finalidade avaliar diferentes aspectos do programa, partindo de questões objetivas e subjetivas e considerando sete dimensões definidas, (orçamento e gestão do PARFOR; organização didático-pedagógica; corpo docente; administração acadêmica; instalações físicas e funcionamento dos polos; incentivo ao acesso e permanência; efeitos da formação na atuação (SEDUC, 2012, p. 10)). Os sujeitos que responderam aos questionários, foram: o “professor aluno” (professor/cursista) o “professor-formador”, o “gestor institucional das IPES” e os “gestores públicos” (SEDUC, 2012).

Os questionários foram aplicados por um grupo de quarenta “professores-avaliadores”, indicados pelas IPES e pela SEDUC, em julho de 2012. Esses profissionais visitaram quarenta polos do programa, em diferentes municípios do Estado, em diferentes cursos desenvolvidos pelas instituições formadoras. Um resultado preliminar desta avaliação foi socializado no dia 5 de setembro de 2012, no IFPA, uma reunião realizada pela comissão de avaliação com o intuito de ouvir dos “professores-avaliadores”, a impressão de cada um sobre o que foi observado nos polos, informações que, de certa forma, poderiam não ser relatadas no instrumento de avaliação. Os pontos mais recorrentes nas falas dos “professores avaliadores” foram os seguintes:

1) A difícil relação entre os gestores dos polos e os gestores municipais, há certo descaso por parte dos secretários municipais com o desenvolvimento do programa, para muitos, o município não tem obrigações com o programa e sim as IPES e o MEC;

2) A divergência de informações existentes entre os gestores e os professores/cursistas, com relação à ajuda financeira. Existe uma dificuldade econômica desses sujeitos para continuar participando do curso, muitos se deslocam de municípios distantes e não recebem qualquer ajuda da gestão local e isso dificulta o bom desempenho acadêmico nos cursos;

3) Em grande parte dos polos, os professores/cursistas não têm acesso à biblioteca ou à sala de informática. Em muitos casos, no local onde acontecem os cursos, existe essa estrutura da universidade que os desenvolve, mas os alunos do programa não têm acesso a esses materiais, por não serem oficialmente registrados como alunos efetivos da instituição;

4) Em muitos cursos do PARFOR, os alunos não desenvolvem atividades profissionais no sistema educacional de seu município ou, se desenvolvem, não atuam

no magistério, critérios prioritários para seleção dos candidatos à vaga nos cursos do PARFOR.

A tarefa do Fórum paraense no acompanhamento do PARFOR no Estado torna-se complexa e limitada, pois tentar interferir politicamente e metodologicamente na administração pública ou nas instituições universitárias não é tão simples assim, haja vista que ambas têm autonomia garantida pela Constituição Brasileira e, além disso, há interesses políticos e econômicos em jogo.

Esse conjunto de fatores mostra como o PARFOR é organizado hoje como política de formação, contudo, só teremos mais elementos para ratificar essas questões apresentadas até aqui, a partir de uma análise ampla sobre a repercussão dessa política na Organização do Trabalho Pedagógico, ou seja, o seu impacto na prática social dos professores/cursistas que estão passando pelo processo de formação no programa.

Para a elaboração e materialização das ações previstas no PARFOR no estado do Pará, foi assinado o Protocolo de Cooperação entre a SEDUC-PA e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES). Assim, no ano de 2009, iniciou-se o PARFOR neste estado, através de cinco Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), sendo elas: a Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que juntas desenvolveram cursos de Formação de Professores em 71 municípios do Estado, identificados como “polos”. No total foram ofertados 31 cursos de Licenciatura, distribuídos de acordo com as necessidades de cada município. (BASTOS, 2013).

Foram estabelecidas as seguintes metas para o PARFOR/PA:

- Oferecer cursos de licenciatura para adequar as funções docentes de pelo menos 60% dos 62.844 docentes que atualmente desempenham suas funções sem a formação inicial adequada, seja por formação inicial, segunda licenciatura ou formação pedagógica num prazo máximo de 8 anos.
- Estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica. (Governo do Pará, p. 29, 2008).

Conforme Bastos (2013), o Pará é um Estado onde o acesso à educação formal é restrito, sobretudo, para a Formação de Professores. Por conta disso, o PARFOR foi para muitos um verdadeiro símbolo de oportunidades, principalmente para aqueles que enfrentavam inúmeras dificuldades de acesso à universidade. O reflexo disso foi uma adesão em massa de professores ao PARFOR.

## INTERIORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS NO PARÁ/UFPA

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é uma instituição pública de educação superior, com personalidade jurídica sob a forma de autarquia especial, criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, estruturada pelo Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969, sendo modificada em 4 de abril de 1978 pelo Decreto nº 81.520. (UFPA, 2019a). Possui autonomia didático científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, caracterizando-se como universidade multicampi, com atuação no estado do Pará, sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do campus de Belém, há 11 campi instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. (UFPA, 2016, p. 62)

A UFPA é constituída por 15 institutos, oito núcleos, 36 bibliotecas universitárias, dois hospitais universitários e uma escola de aplicação. Segundo o Anuário Estatístico de 2018, ano base 2017, elaborado pela Pró-reitoria de Planejamento, o ensino de graduação alcançou a marca de 38.865 mil estudantes; a pós-graduação, em torno de 9.249 estudantes; o ensino fundamental e médio, 1.051 alunos. Há, ainda, 6.769 estudantes matriculados em cursos de ensino técnico e cursos livres das Escolas de Música, Teatro e Dança e de Línguas Estrangeiras. (UFPA, 2019a). É a maior universidade pública da Amazônia possuindo 4.411 alunos matriculados no mestrado; e 2.271, no doutorado. São 120 cursos, distribuídos por 40 doutorados, 58 mestrados acadêmicos e 22 mestrados profissionais. Dos 85 programas da UFPA, 12 estão em *campi* do interior do Estado. (UFPA, 2019a)

O princípio fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão. (PORTAL.UFPA, 2019a). **Tem como Missão:** Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável. E como **Visão:** Ser reconhecida nacionalmente e internacionalmente pela qualidade no ensino, na produção de conhecimento e em práticas sustentáveis, criativas e inovadoras integradas à sociedade. (UFPA, 2019b)

Desta forma, a UFPA tem firmado compromisso social e político com a região amazônica, ao assumir o desafio de sua inserção com a oferta de serviços educacionais, com a produção de pesquisa e tecnologias que gerem a melhoria da qualidade de vida e a equidade social, produzindo ampliação de justiça social, aumento da distribuição de renda com o crescente e contínuo acesso das populações aos níveis mais elevados de ensino e de pesquisa, que tanto colaboram o desenvolvimento local, regional e, por conseguinte, do país. (UFPA, 2019b)

A UFPA caracteriza-se como instituição multicampi, com atuação nos municípios das várias mesorregiões do Estado do Pará. Assenta-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, voltados para a produção/socialização/transformação do conhecimento na

Amazônia e para a garantia da formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável local, regional, nacional, global. (UFPA, 2016, p.62)

O caráter multicampi iniciou com o processo de interiorização, oficializado com a Resolução de nº. 1.355, em 1986. Este projeto de interiorização teve e tem o objetivo de expandir suas ações de ensino, pesquisa e extensão para os municípios do interior do Estado, buscando uma integração mais efetiva com a sociedade amazônica, além de promover o desenvolvimento da interiorização. (UFPA, 2016, p.62)

O processo de interiorização da UFPA levou à criação, a partir de dois campi originalmente da Instituição (Santarém e Marabá, respectivamente) das Instituições Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), e à constituição de Campi com autonomia administrativo-financeira e acadêmica nos seguintes municípios: Belém, Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Com o projeto de interiorização, portanto, a UFPA tornou-se presente em todas as mesorregiões do estado. (UFPA, 2016, p.62). De acordo com Coelho (2008, p. 68),

a concepção da Interiorização da Universidade na Amazônia brotou no interior do projeto educacional do regime militar, mas a sociedade civil e vários intelectuais da universidade demonstraram sua força contrária à coesão contida na proposta educacional do projeto desenvolvimentista na região, dando novos rumos à política, acoplando outra concepção educacional que ao longo dos anos de interiorização vem disputando a hegemonia de um projeto de sociedade solidária e fraterna.

Sendo que, naquele momento histórico, o objetivo da política de Interiorização era “atingir todos os municípios do Estado [...]. ‘Assim, os municípios escolhidos como sede de Campus foram pólos regionais de desenvolvimento, em torno dos quais gravitam, naturalmente, os municípios circunvizinhos” (UFPAa, 1987, p. 1 *apud* COELHO, 2008, p. 171).

Para ocorrer as formações de professores em cada “Campi, a UFPA designou um professor do seu quadro como coordenador, cabendo a eles, além das atividades administrativas, acompanharem as de cunho pedagógico” (COELHO, 2008. p. 173). De acordo com a autora, “O procedimento de implantação dos Campi da UFPA no interior, em sua maioria, foi doloroso, em função do árduo processo enfrentado. Mas, Apesar dos obstáculos, a primeira etapa dos cursos foi realizada no período de janeiro a março de 1987”. (COELHO, 2008. p. 173).

Coelho (2008) ressalta ainda que o deslocamento de professores e coordenadores de curso, para os Campi próximos da Capital, foi feito via terrestre ou fluvial. E que para os Campi distantes de Belém ou isolados geograficamente, o deslocamento era feito por via aérea. Em relação ao pagamento de diárias, a autora expõe ainda que:

Segundo o relatório da primeira etapa da Interiorização, os docentes se deslocaram de Belém para o interior com o pagamento de diárias efetuado, o que foi muito elogiado pelos professores, naquele momento. Observa-se nos relatórios, que o projeto veio a ter problemas de ordem financeira no momento de reordenamento do Estado brasileiro na economia. Esse fato proporcionou o corte de verbas na área social, em especial nas Universidades Públicas, afetando significativamente a Política de Interiorização [...] (COELHO, 2008. p. 181)

Ainda em relação à infraestrutura, Coelho explica que inicialmente nos municípios onde funcionavam os Campi Avançados do Projeto Rondon<sup>1</sup>, como Santarém, Altamira e Marabá, os docentes eram hospedados em edificações próprias. Nos demais municípios, os docentes se hospedavam em hotéis ou nas casas cedidas pelas prefeituras, como em Cametá. No entanto, em relação à alimentação “Apesar do empenho dos coordenadores para oferecer um bom atendimento aos docentes, os problemas persistiram principalmente nos Campi que registraram dificuldades no processo de Implantação da Interiorização. (COELHO, 2008. p. 184), de acordo com a autora, essa problemática estava relacionada também à falta de adaptação alimentar dos professores com as iguarias locais, e que “[...] em função das avaliações negativas, houve grande empenho por parte dos coordenadores em busca de atingir a qualidade necessária neste serviço” (COELHO, 2008. p. 184).

Em relação ao Serviço de Apoio Técnico, (UFPAb 1987, p. 2 *apud* COELHO, 2008, p.184) afirma que:

para a 1ª etapa, os trabalhos foram realizados com eficiência, tendo as prefeituras [...], aumentado o contingente de funcionários para ajudar na datilografia, mimeografia, reprodução de textos. Na segunda etapa, as falhas foram evidentes, “restrições foram feitas as secretarias dos Campi [...] devido à falta de pessoal qualificado que propiciasse trabalho mais eficiente [...].

No entanto, “foi crescente a melhoria do atendimento aos docentes e alunos entre a 3ª e a 5ª etapa”. (COELHO, 2008. p. 184). A autora expõe ainda que, em relação aos aspectos iniciais pedagógicos da política de interiorização:

Para viabilizar a 1ª etapa, houve reunião com os docentes, na qual foi decidido que o plano de curso seria um instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem. O plano da disciplina deveria ser construído em Belém e, a partir do contato inicial com a turma, quando o docente tivesse um diagnóstico dela e mínimo conhecimento da realidade local, o referido instrumento deveria ser modificado (COELHO, 2008. p. 185).

Sobre isto, a autora ressalta que estes acadêmicos dos cursos do interior, principalmente os alunos das primeiras turmas da implantação da interiorização das licenciaturas, eram professores que já atuavam na rede de ensino dos municípios e que tinham finalizado seus estudos no antigo 2º grau, em média entre 15 a 20 anos anteriores

<sup>1</sup> Os *Campi* Avançados propiciavam a participação da Universidade no processo de desenvolvimento em regiões escassas em matéria de técnicos qualificados, onde professores e universitários tinham como objetivo “levar a educação de base” ao entorno do Campus Avançado, no sentido de dinamizar a Universidade e acelerar o processo de desenvolvimento do país. A grande meta do Projeto Rondon era a Interiorização da “mão-de-obra de nível superior”, visando ao mundo do trabalho com um quadro docente qualificado (COELHO, 2008, p. 32-33).

ao processo de implantação de interiorização, sendo que muitos destes já estavam a poucos anos de se aposentar da profissão docente (COELHO, 2008).

Para Coelho (2008, p. 98), evidencia-se que a Política de Interiorização da UFPA “[...] é marcada pelo desafio de expandir o ensino superior em áreas fortemente marcadas pela presença do rio e da floresta”, o que segundo a autora, demonstra “[...] o pioneirismo do compromisso social de uma instituição que não esperou a legalização das cotas para incluir negros, índios, caboclos e a camada mais empobrecida do campo no ensino superior” (COELHO, 2008, p. 98).

Portanto, o ensino “ao se expandir por meio dos Campi ao interior do estado, está gerando possibilidades de acesso à formação inicial em nível superior aos moradores dessas regiões, assim capazes de acessar os conhecimentos produzidos historicamente, fortalecendo a compreensão de que o meio rural é local de desenvolvimento e oportunidades” (UFPA, 2016, p. 62). Uma vez que “O acesso ao ensino de nível superior não é apenas uma exigência econômica, mas um indicador do grau de democracia e de justiça social. É nesta direção que o caráter multicampi [da UFPA] se coaduna com um projeto de sociedade e de desenvolvimento na Amazônia. (UFPA, 2016, p. 62).

## **O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA -PRONERA**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA inicia suas discussões e aspirações em Julho de 1997, no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA pelo Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e neste encontro resultou na participação de aproximadamente 700 pessoas, dentre eles, educadores dos mais diversos níveis da educação Nacional.

Após reuniões com entidades governamentais e universidades, no ano 2001, o Programa foi incorporado pelo INCRA, com a Portaria nº 837 de foi criado o Manual de Operações<sup>2</sup> vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, o qual garantiu a existência do PRONERA, todavia, com decisões do governo e enfraquecendo a participação dos movimentos sociais e da universidade.

O objetivo do Programa pautava-se em:

<sup>2</sup> Este manual, apresentava quatro princípios políticopedagógicos para o PRONERA: inclusão, participação, interação e multiplicação; e de cunho metodológico, a parceria, gestão participativa e construção (INCRA, 2004, p.18).

- I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento;
- II – melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; e
- III – proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Nesse preâmbulo, o programa também objetiva a ampliação dos níveis de escolarização na formação dos trabalhadores rurais assentados, além de apoio aos projetos de educação, os quais utilizavam metodologias para o desenvolvimento de assentamentos e acampamentos, visto que, segundo Antunes (2011), sua constituição é a partir do contexto da negação, pelas demarcações presentes de latifundiários e agronegócios, possibilitando a valorização das especificidades dos que vivem no e do campo, para a promoção do desenvolvimento sustentável e além de que, os sujeitos trabalhadores do campo, a partir de formação em suas próprias comunidades e consequentemente adentrar os espaços universitários, sem esquecer que, a partir da formação de professores, no manejo da terra, das águas, dos alimentos, que visem à melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento do campo brasileiro, garantindo o direito das populações do campo.

Os cursos ofertados pelo PRONERA, no Brasil, foram os seguintes: Administração, Agronomia, Tecnologia em Agronomia, Direito, Educação em Artes Plásticas e Música, Formação de Educadores para o Campo, Geografia com Ênfase em Desenvolvimento Territorial, História, Jornalismo, Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, Licenciatura em Ciências Sociais, Matemática, Pedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, Pedagogia para Educadores do Campo, Pedagogia para Formação de professores e coordenadores para as escolas PAS e Pedagogia Séries Iniciais. Estes cursos são organizados em regime de alternância, conforme garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no 9.394/1996, no Art. 23 determina:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Os beneficiários deste programa são jovens e adultos que, ao serem inseridos no programa, reconhecem-se como sujeitos de direitos, construtores de suas próprias identidades e defensores do povo do campo, produzindo a partir de metodologias, a transformação e enfrentamento com a estrutura oligárquica do campo, sendo instrumentos de resistência dentro e fora das comunidades de assentamentos e acampamentos.

No entanto, segundo o INCRA, até o ano de 2016, o Pronera havia formado cerca de 180 mil alunos das áreas de Reforma Agrária, e 170 mil formados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), aproximadamente nove mil formados no nível médio, além de mais de cinco mil alunos que concluíram o ensino superior e 1.765 especialistas formados pelo programa, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Diante destas políticas afirmativas, alicerçadas pelo governo e pelos movimentos sociais, percebe-se que o atual momento histórico de nosso país, os direitos dos povos estão sendo negligenciados, passando por um processo de reestruturação financeira com os grandes cortes na educação, propiciando a cada dia, o desmonte da educação do campo.

## **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa instituído com as ações do Ministério da Educação (MEC) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e com as instituições públicas e privadas comunitárias de educação superior. O referido programa, visa ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade para professores em exercício na Educação Básica, este atende, principalmente a interiorização dos municípios, em vista das grandes e difíceis acessos às metrópoles.

A partir do Decreto 6.755, o Ministério institucionalizou o PARFOR por meio da Portaria MEC nº 09 e, no artigo 1º, delegando à CAPES a indução, fomento e pela avaliação dos cursos a serem ofertados, sendo estas ministradas nas modalidades presencial e a distância, ministradas por professores com certificação reconhecida pelo MEC e aptos a adentrarem nestes contextos formativos. Diante disto, o PARFOR tem por objetivo geral:

Primeira Licenciatura, destinadas aos professores em exercício na Educação básica e que não possuem nenhuma graduação;

Segunda Licenciatura àqueles em exercício na Educação Básica, porém fora da sua área de formação específica (ex: professor de História ministrando aulas de Sociologia);

Formação Pedagógica aos Bacharéis em exercício na Educação Básica, porém sem a formação pedagógica que lhe garanta o efetivo exercício da docência na sua especificidade (ex: o engenheiro civil ministrando aulas de matemática).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, apresentamos dados parciais referentes à pesquisa em andamento: “Formação de Professores na Amazônia paraense: história, programas e práticas formativas”. Nele, apresentamos dados descritivos acerca dos seguintes programas: Esquema 1 e 2; SOME; Projeto Gavião; Fundef no Pará; a interiorização das licenciaturas no Pará pela UFPA; o PRONERA e o Parfor.

Nesse sentido, o capítulo se constitui em uma produção intelectual que se desdobra de um dos objetivos já alcançados com a pesquisa, qual seja: fazer levantamento dos Programas de Formação de Professores da Educação Básica, implantados em parceria entre UFPA/UEPA/ SEDUC no Estado do Pará, a partir da década de 1980.

Por fim, esperamos que esses dados colaborem como referência sistematizada acerca de programas de formação de professores na Amazônia paraense, ao mesmo tempo em que nos encoraja, como Grupo de pesquisa, a alcançar os demais objetivos: identificar como esses programas contribuíram na formação dos professores da região e em suas práticas pedagógicas; comparar os paradigmas de formação de professores dos programas em parceria entre UFPA/UEPA/ SEDUC e os programas atuais de formação de professores no Estado do Pará; explicitar os impactos/mudanças na formação docente, analisando as contribuições da Educação Superior na sua condição de profissionalidade docente.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**, 2013, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém - Pará, 2013.

CARVALHO, Fabricio Aarão Freire. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de Fundo na Valorização Docente da Rede Estadual de Ensino do Pará - 1996 a 2009**. 267f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Nas Águas o Diploma: O Olhar dos Egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-Pa**. 171 fls. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC. São Paulo. 2008.

PACHECO, Agenor Sarraf. **LUTAS E URDIDURAS ENTRE A CIDADE E A FLORESTA: O “fazer-se” da Educação em Melgaço-Pa**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 8, n. 2, nov. 2009.

PARÁ, ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO, lei Nº 7.806, DE 29 DE ABRIL DE 2014.



---

# **EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



## CAPÍTULO 5

---

# A EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA FRONTEIRIÇA BRASIL-PERU-COLÔMBIA: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Maria Auxiliadora dos Santos Coelho*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.5*

## INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho traz para o debate, reflexões de uma pesquisa de mestrado, orientada por Waldir Ferreira de Abreu, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGPA). No âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF). A dinâmica desta pesquisa ajudou substancialmente na realização do projeto de extensão: “Práticas Pedagógicas Decoloniais nas Escolas de Belém: Minicursos, oficinas e palestras”.

Considerando se tratar de um tema emergente, não pretendemos aprofundar questões teóricas, mas fazer apontamentos iniciais, em perspectiva decolonial, de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola de território fronteiriço entre o Brasil, Peru e Colômbia.

Se partirmos das especificidades das diversas “Amazônias”, e em particular, a região do alto Solimões na tríplice fronteira do Brasil, Peru e Colômbia, percebemos a importância de dar visibilidade às práticas escolares em territórios ribeirinhos como forma de resistência e luta, pois pensar a educação para crianças ribeirinhas que vivem na fronteira é ir além dos limites geográficos, é possibilitar um espaço de reconhecimento das particularidades e subjetividades desses sujeitos.

A escola que não valoriza a identidade cultural das crianças inibe a espontaneidade, a subjetividade, os conhecimentos ancestrais que estão imbuídos no ser, viver e estar dos sujeitos ribeirinhos. Para sustentar nossa compreensão do papel da escola partimos da seguinte questão problema: Como a(s) cultura(s) e identidade(s) de crianças ribeirinhas estão presentes nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil na Amazônia fronteiriça Brasil, Peru, Colômbia, considerando os processos decoloniais?

Considerando essa problemática, a pesquisa objetiva analisar, numa perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas de professores da educação infantil consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas da tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia. Com isso, propomos-nos fazer reflexões preliminares e apresentar alguns dados parciais acerca do campo de pesquisa.

## METODOLOGIA

A metodologia perpassa pelos conhecimentos teóricos, que nos levam a construir referenciais metodológicos ‘outros’ a partir de concepções, procedimentos e abordagens que permitam essa construção. Nesse sentido, empregando os referenciais do

pensamento decolonial e da antropologia, utilizamos da etnografia decolonial, como uma metodologia que se fundamenta na história dos povos subalternizados, no reconhecimento de sua cultura, seus saberes, sua ancestralidade, suas visões e concepções, mas principalmente suas lutas e resistências.

A etnografia decolonial é uma metodologia outra que considera a descrição dos fatos, mas principalmente os sujeitos que reinterpretam e ressignificam os conhecimentos produzidos. Parafraseando Arias (2010), uma etnografia decolonial precisa ser uma etnografia comprometida com a vida, que demanda atitude e postura acadêmica e política de luta e resistência, corazonando o poder, o ser e o saber, ou seja, uma metodologia que considera a relação afetiva na racionalidade intelectual como elemento necessário para compreender e estar no lugar outro.

Esta metodologia requer do pesquisador a vivência e atuação junto ao outro, colocando-se na condição de parte do coletivo, no qual busca junto deste coletivo novos significados para a realidade problematizada e vivida. Esta etnografia possibilita aos sujeitos serem copartícipes do processo de pesquisa.

Nessa perspectiva, realizou-se um estudo bibliográfico sobre a decolonialidade, cultura e práticas pedagógicas escolares que permitiram construir e aprofundar conhecimentos frente à realidade dos educadores e crianças da educação infantil de escolas ribeirinhas.

Partimos de uma abordagem qualitativa, que considera as subjetividades, a realidade sociocultural dos sujeitos, a interação da/na vida humana, os espaços, os entre-lugares, onde se é possível ressignificar com e a partir desses sujeitos.

Para tanto, fizemos uma pesquisa de campo sobre a realidade educacional no município de Benjamin Constant na fronteira do Brasil-Peru-Colômbia. Esta pesquisa de campo “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que confrontam a realidade” (MINAYO, 1994, p.61).

Nesta pesquisa, utilizamos da observação participante em sala de aula, na escola e na comunidade. Entendendo a observação participante, como o momento que nos possibilitou compreender e conhecer melhor a realidade sociocultural, educacional, mas principalmente como o objeto de estudo se manifesta nas relações entre os sujeitos e como têm se construído práticas outras. Além de ser uma forma de aprender e apreender saberes culturais, seus modos de vida, suas percepções, construções sociais e identitárias, numa realidade educativa de fronteira. Não esquecendo que as crianças e o professor também são partícipes desse processo, na medida em que são conside-

radas suas percepções, suas análises e pontos de vista desta realidade que vivem e registram isso em suas falas.

Realizamos entrevista etnográfica (FLICK, 2009) com o professor como uma forma de nos envolver nas suas ideias e concepções acerca das práticas pedagógicas no território fronteiriço. Essa técnica foi utilizada na perspectiva dialógica em que houve a possibilidade de dialogar sobre as questões que envolviam a realidade educacional. Nos propusemos ainda, realizar análise dos documentos oficiais da escola como Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica da educação infantil, planos de ensino e/ou outros que nos ajudem a compreender as práticas pedagógicas.

Utilizamos o caderno de campo, para fazer a descrição densa da realidade, evidenciando os elementos, situações e atitudes de resistência e luta dos sujeitos que têm estreita relação com a temática pesquisada.

Este caminho metodológico nos proporciona uma forma outra de pesquisar e refletir sobre a prática pedagógica na educação infantil, especificamente no reconhecimento e valorização da identidade cultural das crianças de escola ribeirinha em território de fronteira, tomando a descrição das experiências, a voz ativa do educador e das crianças no processo educativo.

## **TERRITÓRIO FRONTEIRIÇO: UM CAMPO DE PESQUISAS DECOLONIAIS**

A Amazônia fronteiriça é uma realidade historicamente colonizada por espanhóis, portugueses, holandeses, ingleses, que por meio de práticas expedicionárias de exploração, produziram e se envolveram historicamente em trocas culturais com os habitantes nativos. Modernamente, a estratégia de desenvolvimento levado a cabo pelos Estados Unidos e Europa Ocidental colonizaram diferentes territórios na Ásia, África e América Latina, na medida em que impuseram modelos sociais e culturais de representações do mundo colonial.

Escobar (1999, p. 41) ressalta que os condicionantes de desigualdades sociais, o analfabetismo, a pobreza, um povo carente de protagonismo social, permitiu a colonização europeia, por meio do discurso teórico do desenvolvimento - intervir, universalizar e homogeneizar a cultura com “profundos efectos de tipo político, econômico y cultural”. O discurso colonial de desenvolvimento permitiu a emergência de “construcciones específicas del sujeto colonial/terceiro-mundista”.

Nessa perspectiva, a Amazônia entra no debate nacional e internacional na década de 1970 como um grande território vivo de laboratório da biodiversidade e da sociodiversidade, impulsionando a organização da sociedade civil, grupos étnicos e

movimentos sociais que se organizaram, não tinham como expressar publicamente seus direitos. Uma Amazônia pluridiversa emerge. Porto-Gonçalves (2005, p. 128) denomina de Outras Amazônias, novas identidades coletivas surgidas da luta por direitos e condições sociais e étnicas, a partir da realidade vivida.

As populações socialmente organizadas em movimentos sociais, apresentam suas demandas por políticas públicas, transformando o espaço local em movimento que expressam identidades de luta, resistência, indicam aos governantes, demandas por direitos sociais, culturais, ambientais e territoriais. Porto-Gonçalves (2005, p. 130) explica que “são movimentos de resistência, posto que não só lutam para resistir contra os que matam e desmatam, mas por uma determinada forma de existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar”.

Com isso, ressalta-se o contexto sociocultural, ambiental, ecológico, territorial, econômico e político da tríplice fronteira amazônica como lugar da emergência de sujeitos coletivos que estabelecem relações sociais dinâmicas. Neste caso, o território localiza-se na fronteira entre o Brasil, Peru e Colômbia, município de Benjamin Constant/AM/BR.

**Imagem 1** – Mapa da fronteira Brasil/Peru/Colômbia



**Imagem 2** – Localização da fronteira



Fonte: <https://ronguapi.wordpress.com/author/ronguapi/>. Adaptado pela autora.

A região apresenta uma singularidade própria. Como vemos na imagem 2, o território pesquisado apresenta extensa área de fronteira com a Colômbia e o Peru, composta pelas cidades de Leticia/Colômbia e Tabatinga/Brasil (cidades-gêmeas e de fronteira livre) e no outro lado do rio Solimões, fica localizada a cidade de Santa Rosa, no Peru, sendo o acesso por via fluvial. Na fronteira de Benjamin Constant e Atalaia do Norte/Brasil, fica a cidade de Islândia/Peru.

A realidade dos municípios do alto Solimões na tríplice fronteira do Brasil, Peru e Colômbia, apresenta uma grande e diversificada população com nuances sociocul-

turais ambientais, econômicas nos mais variados aspectos de uma dinâmica peculiar na região fronteiriça. Desse modo, “é habitada por uma diversidade de etnias: Tikuna, Kokama, Uitoto, Yaguá, Matsés, Marubo, Kanamari, Matis entre outras, entrelaçadas por redes de socialidade: trânsito de pessoas, relações de parentesco, objetos, conhecimentos, práticas rituais e religiosas” (VIERA, 2018, p. 60-61).

Essa diversidade na Amazônia fronteiriça resiste, apesar de que, historicamente os povos originários foram invisibilizados nos diferentes espaços sociais, culturais e políticos. Contudo, percebemos este espaço como um lugar composto por pessoas multiculturais, multinacionais e multiétnicos, que ultrapassa a ideia de fronteira como demarcação geográfica, mas se tem como lugar de contato, de diálogo, de trocas, de convivência, de reconhecimento do outro, um espaço de culturas que se constroem e reinventam nas relações cotidianas.

É na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem [...] a fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano (MARTINS, 2009, p. 10-12).

Os ribeirinhos formam essa população característica da Amazônia fronteiriça. Muitos são “[...] descendentes de colonos portugueses, e também de populações negras, se misturam dando ensejo a um padrão cultural que bebe em diferentes fontes culturais e que forjam um complexo conhecimento dos rios, das várzeas, das florestas adjacentes.” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 155). Essas populações ribeirinhas registram acúmulo de uma teia complexa de conhecimentos. Possuem modos diferenciados e uma “visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas” (p. 154).

A pesquisa se realiza com crianças ribeirinhas e a professora que atua na educação infantil na Comunidade Boa Vista, município de Benjamin Constant - Amazonas, que se localiza na fronteira com a cidade de Islândia/Peru. A escola tem apenas duas turmas multisseriadas, uma com Pré I ao 2º ano do 1º ciclo e a outra com 3º ano ao 5º ano do ensino fundamental. Especificamente a turma pesquisada se refere à primeira que se constitui de multietapas e além da educação infantil recebe também o ensino fundamental, onde há 16 crianças matriculadas, dentre as quais há brasileiros indígenas e peruanos (dentre estes há crianças que têm dupla nacionalidade e outras somente nacionalidade peruana).

Considerando a garantia por lei de que as escolas do campo tenham as multisseriadas, em que uma turma pode ser constituída de alunos de diferentes séries escolares,

com diferentes idades e níveis educacionais, entendemos que o multisseriado é um fator determinante para as práticas pedagógicas, já que demanda um esforço didático pedagógico maior do professor para atender as necessidades das crianças, assim como recursos materiais e didáticos, mas principalmente um currículo que considere suas especificidades.

Mas, na pesquisa, percebemos um agravante, que é o fato de a turma ser organizada em multietapas, onde a educação infantil é desconsiderada nos trabalhos pedagógicos em detrimento do ensino fundamental. Ou seja, a multietapa acaba sendo uma forma de mascarar o atendimento educacional nas escolas do campo, em que crianças de 4 e 5 anos têm garantido somente o acesso à educação, mas não o direito à permanência que garanta seu desenvolvimento integral, como determina a LDBEN (1996).

Cabe ressaltar outro fato determinante que é o fato da escola está situada num território fronteiriço e indígena, como afirmado acima e demonstrado na imagem abaixo. Contudo, a instituição é considerada pela Secretaria Municipal de Educação como escola não indígena e está incluída em um polo educacional indígena chamado Polo de Bom Intento.

A realidade sociocultural fronteiriça necessita ser considerada pelo sistema educacional e pela escola para se construir uma educação que valorize e reconheça as culturas e saberes constituídos dos sujeitos que ali vivem e produzem conhecimento.

**Imagem 3** – Campo de pesquisa



**Fonte:** Coelho (2019).

A escola como espaço educativo também é um espaço da colonialidade do saber e ser, porque tem contribuído na repressão dos saberes outros que constituem esse espaço. Além de que têm fortalecido por meio dos discursos eurocêtricos, as teorias tradicionais e conseqüentemente invisibilizado as diferentes formas de produzir conhecimento, de ser e existir do povo subalternizado.

Neste território fronteiriço, a escola tem se configurado como um espaço de resistência, mas também espaço de opressão. Na medida em que as relações de poder também são estabelecidas e o processo de hierarquização estão presentes, um exemplo disso, é o currículo urbanocêntrico, imposto às escolas ribeirinhas pela Secretaria Municipal de Educação de Benjamin Constant, que se assenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, o currículo formal tem sido instrumento de opressão às escolas e professores, já que estes obrigatoriamente elaboram os planos de ação, planos de aula de acordo com a referida base. Observamos que o currículo e os planejamentos dele advindos têm tido o papel puramente burocrático, pois durante as práticas pedagógicas, esses planejamentos elaborados eram executados de formas diferentes.

Logo, há processos de resistência dos professores e crianças, pelo currículo em ação e currículo oculto. Pois, havia um planejamento de acordo com a BNCC, mas as práticas educativas ocorriam a partir das realidades cotidianas e necessidades das crianças.

Souza (2017, p.170) afirma:

O processo educativo ribeirinho necessita de um currículo construído coletivamente e que possibilite ao trabalhador ribeirinho ser valorizado pela importância de seu trabalho; possibilite ter conhecimento sistematizado para continuar lendo e criticando suas e outras realidades sociais, econômicas, ambientais e culturais. Esse processo permitirá o trabalhador se sentir parte e integrante do seu lugar de vida, onde seus ensinamentos serão muito mais valorizados.

Concordamos com o autor quanto à importância da participação dos sujeitos na construção do currículo da escola, mas principalmente que esta participação seja uma forma de construção coletiva, onde suas identidades e culturas conduzam o processo educativo. Como determina a LDBEN, no artigo 28, que os sistemas de ensino devem 'promover' na oferta da educação básica, condições adequadas às peculiaridades da região e da vida da população que vive no campo, no nosso caso que vivem em comunidades ribeirinhas e fronteiriças.

Sem esquecer que o currículo da educação infantil precisa ter suas especificidades atendidas, pois segundo as DCNEI (2010, p.12) o currículo é um "Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade".

O artigo 28 da LDBEN nos chama a atenção no inciso II para a organização escolar, que deve incluir a "adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas". Para além do currículo, o calendário escolar na realidade

pesquisada tem sido também um instrumento colonizador, em que a SEMED, apesar de apresentar um calendário para as escolas urbanas e outro para escolas rurais, este não considera os fazeres da vida ribeirinha, nem a realidade climática que se diferencia ano após ano.

Importante salientar que os ribeirinhos, grandes conhecedores do seu lugar de vida, apesar de serem grandes educadores de seus filhos, em sua humilde forma de viver na beira do rio, várzea ou terra firme, se encontram na invisibilidade do conhecimento formal, mas conduzem dentro de si toda uma estrutura de saber construído no processo histórico da própria vida sociocultural. (SOUZA, 2017, p.169)

Logo, a invisibilidade desses sujeitos do território fronteiriço perpassa por todo o sistema educacional do município, onde são desconsiderados seus modos de vida, seus saberes, suas identidades, seu modo de pensar, ser e sentir. Por isso, é necessário decolonizar a educação, no sentido da emancipação desses sujeitos como atores sociais que produzem diferentes formas de conhecimento, dando visibilidade do seu saber, ser e viver.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO OS FAZERES EM SALA DE AULA

Antes de tratar especificamente da prática pedagógica, relatamos a dinâmica de traslado para a comunidade pesquisada e aspectos da vida cotidiana que estão relacionados à prática escolar, importantes para compreensão da complexidade que é a educação ribeirinha na fronteira. Amanhecendo o dia, saímos do porto de Benjamin Constant-Amazonas-Brasil para a comunidade Boa Vista, às 06h30 em transporte fluvial (canoa com motor pequeno-pequeno<sup>1</sup>), pelo rio Solimões, levando 15 minutos para chegar à escola no período da enchente e 25 minutos no período da vazante do rio. Para chegar à escola, passamos por frente da cidade de Islândia-Peru, onde as moradias são construídas em casas flutuantes ou casas palafitas, por ser um território de várzea.

**Imagem 4** – Casas flutuantes de Islândia- Peru



**Fonte:** Coelho (2019).

<sup>1</sup> Motor com rabeta.

Notamos nessa travessia, que a dinâmica de vida, na fronteira, ocorre nas relações interculturais que são estabelecidas por meio do comércio, da educação, da saúde, do trabalho, da alimentação, das vestimentas, das músicas, enfim de tudo que envolve as relações sociais. Pois, sendo uma fronteira livre, tanto os peruanos quanto os brasileiros têm acesso aos países sem nenhum impedimento. Esse fator nos permite perceber que os limites geográficos são desconsiderados na construção das identidades e culturas que permeiam esse território, sendo a fronteira um lugar de encontros e de relações que se constroem e reconstroem cotidianamente.

Percebemos também que algumas crianças que estudam na comunidade utilizam do mesmo tipo de transporte que utilizamos para se locomover de sua localidade (Islândia-Peru) até à escola (Comunidade Boa Vista-Brasil), como na imagem 5. Essas crianças têm acesso à educação escolar brasileira, por possuírem dupla nacionalidade, podendo assim usufruir dos benefícios que o Estado Nação oferece, no caso, a educação.

**Imagem 5** – Transporte das crianças



**Fonte:** Coelho (2019).

Amanhecendo o dia, essas crianças acordam para ir à escola às 05 horas da manhã, para que as 06 horas saiam do porto de sua cidade rumo à comunidade. Muitas dessas crianças, vão sem se alimentar, sem fazer a higienização do corpo, sem o cuidado devido para terem uma manhã de aula. Algumas crianças, vão para a escola na expectativa de uma merenda, de um dia de aprendizado, mas também de manutenção de sua sobrevivência, já que a maioria recebe benefício social e a frequência escolar é que tem garantido a eles o usufruto deste. No transporte (cedido pela SEMED), algumas crianças conversam sobre seu dia-a-dia, outras já vão degustando de seu lanche ou possivelmente seu café. O que chamamos a atenção é que este alimento, quase sempre é um *fañi* ou *chicharrón*<sup>2</sup>, algumas vezes peixe frito com arroz, uma verdadeira refeição. Contudo, nem todas as crianças têm a mesma condição de comprar ou levar

<sup>2</sup> Comidas de culinária peruana. Chicharrón, é um prato feito com frango ou peixe ou mariscos, temperados, empanados e fritos, acompanhados de patacão (banana comprida amassada e frita), batata, arroz, salada, molhos.

esses alimentos, e como ato de reexistir com o outro, compartilham de seus lanches com seus próximos.

Ao chegar à escola, o que demanda 20 a 30 minutos, essas crianças se encontram com outras crianças que vivem na própria comunidade. Crianças estas com outro dinamismo de vida, mas que se relacionam como se vivessem no mesmo tempo-espaço. Aqui percebemos que a fronteira não limita as relações e muito menos a construção de culturas e identidades, pelo contrário, ela possibilita essas relações, desocultando como sujeitos de culturas (ARROYO, 2014). Ela permite “trazer a copresença da diversidade de culturas e de sujeitos de cultura. Culturas silenciadas, mas presentes” (Idem, p.109).

Percebendo esta realidade múltipla na escola e na sala de aula, vemos a importância de se pensar e discutir uma Pedagogia Decolonial na tríplice fronteira. Nesta perspectiva, Catherine Walsh nos serve de embasamento para pensar as práticas e processos pedagógicos educacionais mobilizadoras, onde o pedagógico e o decolonial na perspectiva da interculturalidade possam promover práticas de resistências que reconheçam as diferentes identidades culturais que permeiam esse espaço amazônico.

Para uma Pedagogia Decolonial, segundo Ocaña, López e Conedo, seria necessário “el desarrollo de un pensamiento fronterizo y un posicionamiento sustentado en la opción decolonial, de ahí que las configuraciones pedagógicas, curriculares y didácticas no pueden ser universales sino diversas, plurales y pluri-versales”. Nesse território fronteiriço pluridiverso, a interculturalidade pode ser um princípio norteador do projeto político pedagógico, planejamento de ensino, seleção de conteúdo, práticas didático pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem insurgente.

Contudo, percebe-se que a escola pesquisada tem sido um lugar de imposição e de relações de poder, ainda que em determinados momentos vemos atitudes de resistência ao sistema educacional imposto. O público escolar é diverso em sujeitos e conhecimentos, por isso, consideramos que a prática pedagógica deve levar em conta esta realidade como elemento fundante em sala de aula. Contudo, a prática pedagógica desenvolvida favorece o discurso opressor, baseada numa concepção bancária, ainda que vivendo em um espaço de resistência e luta cotidiana, que talvez possa ser influenciado pelas várias situações que envolvem o seu trabalho na escola.

As aulas iniciam geralmente às 07h30, após todos se organizarem no espaço da escola e a professora resolver outras situações da escola. Pois, na ausência de gestão escolar e coordenação pedagógica, a professora assume múltiplas funções que vão desde a parte de secretaria à solicitação e busca de merenda para as crianças na SEMED. Situação esta, que no nosso ponto de vista tem afetado na realização de práticas

pedagógicas que contribuam de fato para o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil. Percebemos isso, fortemente na fala da professora em um momento de entrevista, vejamos:

Às vezes, eu nem quero assumir outras coisas, mas ela me chama pra ir atrás das coisas [a outra professora da escola-grifo nosso], mas não é pra gente estar fazendo isso, então vamo atrás de merenda, de água, das coisas. Mas aí a gente acaba focando nessa questão de ficar andando atrás disso e daquilo e nosso papel lá que é fazer nosso plano, dar aula, fazer material vai ficando pra trás, e acaba que a gente passa assim ó (gesticula), aí ninguém vai perguntar, ninguém vai cobrar, não tem cobrança como tem na cidade. Na cidade tem secretária, tem coordenador pedagógico, tem supervisor, tem tal dia pra entregar o diário, tal dia pra fazer isso, fazer aquilo. Nós não, e vamo deixando pra lá. Então falta isso, falta aquilo, e é uma semana vindo na semed, pedir isso, pedir requisição, carregar, e nosso papel de professor vai ficando. Isso vai atrapalhando nosso trabalho. (Entrevista com professora, Pesquisa de campo, 2019)

Nota-se que as múltiplas funções demandam do professor tempo para sua resolução. Tempo este que deveria ser utilizado para planejar as aulas, produzir materiais didáticos, repensar sua prática. Contudo, vivenciando a realidade, esta professora assume a educação além da sala de aula, pois se preocupa com fatores externos à sala de aula que afetarão o aprendizado das crianças. Ou seja, se ela não sai de sua sala de aula para demandar o lanche, material didático, material de limpeza, conseqüentemente a escola não disponibilizará desses recursos, o que afetará todo o processo educativo. Apesar de não concordarmos com a situação, vemos que a professora tem tido atitudes de resistência diante de um sistema que a cada ano fecha escolas no campo e reprime essas escolas pelas condições precárias de trabalho.

Relatada essa situação, as aulas são planejadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orientação da SEMED/BC, utilizando eixos bimestralmente. No primeiro bimestre, foi utilizada a Pluralidade cultural e ética, no segundo, saúde e meio ambiente. Contudo, as ações não foram executadas em plenitude pela ausência de recursos materiais e didáticos. Percebemos que neste planejamento e nas práticas pedagógicas, as culturas das crianças indígenas e crianças com dupla nacionalidade (brasileira e peruana) não são consideradas. Apesar de a LDBEN, art. 28, afirmar que nas escolas do campo “I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”.

Borges e Silva (2012, p.221) dizem que “o trabalho docente se configura como espaço de criatividade no qual os educadores, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolvem ações planejadas e não planejadas”. Isto é, o planejamento é o alicerce da prática pedagógica, sendo essencial para articular os conteúdos obrigatórios aos conhecimentos da realidade de suas crianças.

A prática pedagógica da professora diariamente se confronta com a situação do multisseriado e da multietapa. Com isso, faz exercícios no quadro branco para as

crianças do multisseriado dos anos iniciais e exercícios de repetição ou pintura para as crianças da educação infantil, que é nosso foco. Com estas últimas, percebemos que a prática pedagógica pouco tem contribuído para seu desenvolvimento integral, seja nos aspectos sociais, cognitivos, físicos, afetivos, motor, salvo atividades pontuais desenvolvidas na semana da criança (foram realizados jogos e brincadeiras), mas que no dia-a-dia não são realizadas.

As atividades desenvolvidas diariamente foram desenhos livres, repetição das vogais e da introdução do alfabeto, músicas cantadas pelas crianças no momento que fazem o exercício, acompanhamento de leitura das vogais e números até 9. Poucas vezes foram utilizados recorte e colagem, pela ausência de materiais. Então as atividades cognitivas se limitavam ao caderno ou quadro branco. Nisso, pouco tem reconhecido os modos próprios de vida das crianças que constituem as identidades neste território de fronteira, e conexão com sua realidade.

Salvo, atos de insistência e resistência das próprias crianças da educação infantil, como em músicas infantis proferidas em seu idioma. Como a que descrevemos: *“Rueda, rueda, rueda, rueda a mis amiguitos, a mi profesora. Voy aqi, voy allá. Hasta mañana voy voltar”*. Outras como *“Bom dia coleguinha, como vai? A nossa amizade cresce mais, faremos o possível para sermos bons amigos. Bom dia coleguinha, como vai?”*. Ou mesmo resistência por meio das brincadeiras que elas próprias realizavam no intervalo, como Jerry, pinchas, fazendo comidinhas com capim e barros, ou mesmo pega-pega.

Nota-se que as crianças da educação infantil buscavam suas alternativas, já que a professora dava mais atenção às crianças dos anos iniciais, que segundo ela, precisam sair pelo menos escrevendo e lendo, e que por isso precisavam de mais atenção. O que discordamos, pois tanto as crianças da educação infantil quanto do multisseriado precisam da devida atenção para que se desenvolvam e alcancem o processo de alfabetização, almejado por ela. Para Ghedin (2012):

Formar uma sociedade cidadã exige, antes de tudo, um novo modelo de escola, não mais centrado no ensino-aprendizagem, mas fundamentado na produção do conhecimento como partilha e troca de experiências entre aqueles que podem, juntos, se autoconstruir (2012, p. 75).

O autor nos leva a pensar que é necessário mudança, resistência, luta contra a repressão do saber focado no processo de ensino-aprendizagem fragmentado, automático e alienante. É preciso uma prática libertadora, como propõe Paulo freire, agregadora dos saberes culturais e sociais dos sujeitos que cotidianamente constroem e reconstroem suas identidades e culturas.

Percebemos também um determinante na prática pedagógica que é o idioma utilizado pelas crianças em sala de aula. Algumas delas falam o espanhol e compreendem

pouco o português, mas a escola não reconhece a especificidade como imprescindível na aprendizagem. A professora, no entanto, considera isso como um fator que precisa ser trabalhado. Durante a pesquisa, percebemos que ela consegue ter uma relação de diálogo com as crianças, apesar de não dominar a língua espanhola, mas suas práticas pedagógicas permeiam somente pelo português.

Em determinado dia, uma das crianças com uma cartilha das vogais em espanhol nos mostra e faz a leitura das letras a partir da imagem. Em dado momento, a criança peruana olhando para a figura diz A de “ARDILLA”, ao momento que a criança brasileira diz: “Não é não, é ESQUILO”. Pois a figura representa o referido animal, contudo em espanhol a escrita começa com a vogal A e em português com a vogal E. Tanto a criança peruana, quanto a brasileira estavam corretas. Vemos como as práticas pedagógicas nesse território precisam ser decoloniais para reconhecer as identidades que comportam, assim como percebemos que o idioma pode contribuir para a aprendizagem das crianças.

Borges e Silva (2012, p. 215) afirmam que “a identidade da educação do campo, seja nas escolas, seja em outro lugar, deve ser definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina [...]”, ou seja, a singularidade dos ribeirinhos que dominam línguas diferentes deve ser reconhecida nas práticas pedagógicas para dar ênfase aos seus conhecimentos e habilidades. Por isso, práticas pedagógicas decoloniais na educação infantil precisam reconhecer o outro, e esse outro no contexto onde a floresta e as águas são facilitadores na aprendizagem.

Por isso, compartilhamos da ideia de Arroyo (2014) quando diz que é preciso construir “outras pedagogias”, ou melhor, pedagogias outras, que superem o sistema opressor, alienante que está imerso nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decolonizar a educação na Amazônia fronteira requer o reconhecimento do que lhe é característico e peculiar, a diversidade étnica dos povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores. Significa também reconhecer a diversidade de saberes dos povos tradicionais, na dimensão que Santos (2007) denomina por Ecologia de Saberes ou reconhecer o outro, outras vozes, que lhe seja tornada presença nos eixos pedagógicos para uma educação nos diversos contextos da interculturalidade das diferentes Amazônias. Uma pedagogia decolonial intercultural que possa fazer frente e enfrentar os problemas resultantes da cultura e da modernidade ocidental que promoveram o silenciamento e a diferença.

É preciso pensar uma pedagogia decolonial nos contextos fronteiriços que reconheça pedagogias alternativas ao conhecimento científico, que emergem dos conhecimentos das populações tradicionais que se articularam nas relações interculturais, onde convivem diferentes culturas, sejam brasileiras, peruanas, colombianas, indígenas ou não indígenas. Nesta região amazônica, outros conhecimentos não validados pelo saber científico, se fazem presentes. Outras práticas sociais “que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos”. (SANTOS, 2007, p. 29).

Entendemos que a Amazônia é esse campo intercultural propício à ecologia de saberes, em que se possa trabalhar a pedagogia decolonial para criar a possibilidade de novas experiências nas práticas pedagógicas, em que o conhecimento científico possa dialogar com os saberes tradicionais, em uma perspectiva mais ampla que envolva o saber ecológico, o saber das diferentes temporalidades, um saber que reconheça as diferenças, um saber que articule o local ao nacional e ao global e por fim, um saber dos sistemas alternativos de produção advindo das organizações populares, possa criar uma outra maneira de entender a diversidade do mundo amazônico.

Precisamos reconhecer que as populações das diferentes Amazônias na tríplice fronteira do Brasil, Colômbia e Peru, são possuidores de um cabedal de conhecimentos no constante diálogo que travam diuturnamente. Essas populações “são portadoras de um acervo de conhecimentos que é o trunfo para o diálogo com o mundo e que deve ser a base de qualquer proposta de desenvolvimento que se queira sustentada pelos diretamente envolvidos e implicados” (GONÇALVES, 2005, p. 10). Ou dito de outra forma, que se reconheçam outras formas de produção de conhecimentos, assim como *otros mundos y mundos de otro modo*.

Enfim, esta pesquisa tem a oportunidade de ampliar discussões e reflexões na educação infantil em contexto ribeirinho no Amazonas a partir da decolonialidade, mostrando a relevância desses espaços e sujeitos que muitas vezes são vistos e tratados com inferioridade, principalmente do ponto de vista político e educacional. Assim sendo, busca-se dar visibilidade à realidade ribeirinha como campo amplo de discussão e construção de conhecimento e que precisa ser valorizada e intensificada no Alto Solimões, como base da educação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BORGES, Heloísa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In. GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-236.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2010.

ESCOBAR, Arturo. **El final del salvaje: naturaliza, cultura y política em la antropología contemporânea**. Edición: Santafé de Bogotá, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GHEDIN, Evandro. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. In. GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p.63-76.

JACCOUD, Mylene; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**.

4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global**. 2018. Disponível em: <http://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/146>

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**; tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

VIEIRA, José Maria Trajano. **Educação Intercultural Na Tríplice Fronteira Brasil/Colômbia/Peru: Uma Perspectiva Antropológica**. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/2712/3613>. Acesso em: 09 nov. 2020.

OLIVERA, Andrea. Etnografía decolonial com colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos. **Anuário de Antropología Social Y Cultural en Uruguay**, Vol.12, 2014, p. 139-153.

WALSH, Catharine (Ed.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abyo-Yala, 2013.



## CAPÍTULO 6

---

### ENTRE O RIO E A MATA: A BRINCADEIRA COMO REPRESENTAÇÃO DAS INFÂNCIAS RIBEIRINHAS

*Maria Francisca Ribeiro Correa*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.6*



## 1 INTRODUÇÃO

O capítulo resulta das primeiras incursões da pesquisa de doutorado, orientada por Waldir Ferreira de Abreu, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGPA). A autora tem contribuído com as ações de ensino, pesquisa e extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), como por exemplo, na condução do projeto de extensão: “Construindo brinquedos com sucata: oficinas pedagógicas com crianças de escola pública de Belém”.

A pesquisa circunscreve seu campo de estudo e observação no contexto das comunidades ribeirinhas de Quianduba e Paruru, as quais estão geograficamente ordenadas em Assentamentos do Programa de Reforma Agrária na região das Ilhas de Abaetetuba, no Estado do Pará. Tal opção parte do princípio de que essas Comunidades são representativamente significativas no que concerne ao número de habitantes que povoam essa região, o que as constituem entre as mais populosas. Além disso, já possuímos trajetórias acadêmicas com atividades de pesquisa que já desenvolvidas, em tempos anteriores, na Comunidade de Quianduba desde a graduação.

O trabalho de coleta de dados se deu com a colaboração das crianças na produção e seleção das imagens que, para elas, representam o cotidiano do brincar no universo de suas vivências entre o rio e a mata. As crianças colaboradoras deste trabalho são filhos e filhas de ribeirinhos pertencentes às comunidades de Rio Paruru e Rio Quianduba, ambas localizadas no município de Abaetetuba, Estado do Pará, são alunos/alunas de escolas da rede pública municipal de ensino. Vale ressaltar que este exercício é um recorte do trabalho do projeto inicial de tese, aprovado pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará em 2018.

O universo sociocultural da criança ribeirinha passa pela sua história, sua cultura, é constituído pela relação entre o rio e a mata. Desde muito cedo, o processo de socialização se dá de maneira específica, já que ela está inserida em experiências que envolvem o conhecimento e o domínio de seu lugar, de sua comunidade. Seu cotidiano é regido de acordo com o tempo e o espaço do rio e da mata.

O contexto sociocultural atua e define os “modus vivendi” da infância ribeirinha, influenciando na sua alimentação, moradia, no lazer e na definição e escolha das brincadeiras e das maneiras de brincar. Nesse ambiente, a criança recria o imaginário das brincadeiras na relação com o rio e a mata, enquanto elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para sua ludicidade.

Ao construir sua existência nesse ambiente simbólico, a criança cria e recria a sua realidade, brinca e se relaciona com ela, constrói sua identidade pelo saber fazer da brincadeira, onde o rio transforma-se na sua rua e a mata passa a ser um grande parque de diversões.

Diante de tais apontamentos e incursões, este texto se propõe a pensar sobre como têm se constituído as representações da infância ribeirinha através das brincadeiras? Para isso, assume a perspectiva de analisar as representações da infância ribeirinha a partir das brincadeiras, entendidas como elemento que constitui, forma e transforma a identidade das crianças ribeirinhas.

A trajetória desta construção tem suas raízes em trabalhos anteriores já desenvolvidos tanto no momento da graduação quanto da pós-graduação, quando trabalhamos com a temática da representação de Professores/as na Comunidade de Quianduba. Durante os dois anos em que estive em contato com os sujeitos dessa localidade, observamos que há um aspecto interessante ligado à questão do brincar e das próprias brincadeiras praticadas pelas crianças dentro e fora do ambiente escolar.

### 1.1 Afinal o que significa “Entre o Rio e a Mata”?

Imagem da Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba



Fonte: Arquivo da Autora, 2019

É o lugar histórico, político, cultural, econômico, social, geográfico e fronteiro, constituído para demarcar o lugar de vivência das crianças ribeirinhas, do seu brincar, é onde produzem seus modos de existir, de estar e de ser no e com o mundo, já que tempo e espaço se constituem como elementos essenciais para a compreensão das práticas e modos de viver numa determinada realidade. O rio e a mata são concebidos como fronteiras entre as quais o brincar se circunscreve no cenário ribeirinho e assim delimita, mas também possibilita a reinvenção da brincadeira e do brincar. Os tempos

que regulam os modos de vida nessas comunidades exercem grande influência no cotidiano e na dinâmica local, portanto permeiam as relações sociais nesses lugares e a escola e suas práticas também se circunscrevem nesses tempos-espacos, pois ela também está entre o Rio e a Mata.

Esta perspectiva de análise considera ainda a circunscrição geográfica das Comunidades selecionadas como *locus* de pesquisa. As ilhas de Quianduba e Paruru estão localizadas em pontos estratégicos ao longo do arquipélago de ilhas do Município de Abaetetuba, Estado do Pará. Juntas, essas Comunidades formam uma parcela significativa das populações locais e ao mesmo tempo, representam o contexto ribeirinho, pesqueiro e agroextrativista, o que é de grande relevância social para a produção de conhecimentos acerca das infâncias e seus contextos socioculturais.

A relevância deste trabalho reside no fato de que ao observarmos que, dentre o vasto campo de estudos que tomam o brincar, a infância e suas representações como foco de análise, este é um esforço singular para a construção de novos olhares para as infâncias e seus contextos, especificamente por se tratar de crianças ribeirinhas. Além disso, as abordagens acerca do brincar têm gerado inquietações em vários segmentos e espaços sociais, o que por muitas vezes, recebe diversas representações e significados. No âmbito da convivência familiar, no contexto das comunidades ribeirinhas, a brincadeira é vista como um passatempo sem importância. No espaço escolar, o brincar e a própria brincadeira são utilizados apenas como mera rotina para cumprir um tempo pedagógico, mas sem relação com o processo ensino aprendizagem.

Considerando ainda a complexidade das relações que envolvem o desenvolvimento infantil, o processo educacional da criança e a própria concepção de infância que suscitam, sobretudo, nas Ciências Humanas e Sociais, novas frentes de investigação fomentando a articulação e o aprofundamento das diferentes dimensões envolvidas nos processos educacionais da infância no contexto das Comunidades ribeirinhas.

Assim esta análise contribui para o repensar do brincar, em seus diferentes contextos e lugares, enquanto ferramenta para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem na educação infantil, bem como, para o enriquecimento da produção científica já existente acerca da temática, porém a partir do contexto sociocultural da infância ribeirinha.

## 2 METODOLOGIA

Do ponto de vista da perspectiva metodológica, passamos a trabalhar com as narrativas infantis de crianças ribeirinhas através de registro do cotidiano utilizando tecnologias de áudio, vídeo, fotografias, desenho e de brincadeiras que se materializam

no dia-a-dia de suas experiências. A Sociologia da Infância e os Estudos das Crianças são tomados como bases teóricas deste estudo, pois salientam as crianças como atores sociais de direitos e competentes em comunicar e expressar seus cotidianos e a cultura na qual convivem e participam.

O desenho metodológico inspira-se no campo da etnografia com crianças, o qual permite a aproximação da realidade social e cultural das mesmas. Esta metodologia, além da rigorosidade na coleta de dados, sinaliza a flexibilidade de revisar e aprofundar outros caminhos teóricos e ferramentas metodológicas, algo relevante quando realizamos ações investigativas com crianças. (GRAUE; WALSH, 2003).

Seguindo nessa direção, realizamos a Roda de Diálogos, como ação metodológica neste estudo, a qual se caracterizou pelo diálogo profundo com as crianças sobre aquilo que foi observado e registrado por meio das narrativas e da interpretação da cultura. (THUM, 2009). Desse modo, anunciamos as fotografias como subsídios potentes para pensarmos em conjunto com o campo de estudos da Sociologia da Infância e os Estudos das Crianças, sinalizações metodológicas relevantes à inserção das crianças como colaboradoras ativas da investigação. Transcendendo ao olhar estático de uma determinada situação ou vivência, mas como ferramenta que dialoga, discute, representa e aponta reflexões, quando aliada à voz e à vez das crianças em contextos de ações investigativas.

Elegemos a etnografia com crianças como ferramenta fundamental da pesquisa de campo, pois prevê a imersão profunda do pesquisador no campo empírico, permite compreensão aprofundada e rigorosa das observações que realiza, revisitando constantemente “o que” e “como” observar os acontecimentos, amparando-se pelo campo teórico escolhido. Pesquisar determinado contexto, prevê um olhar atento e sensível por parte do pesquisador, embasado pelo diálogo com seus colaboradores e a realidade que vivenciam. Configura-se como “processo criativo” buscando constantemente “[...] maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher os traços físicos das suas vidas [...]” (GRAUE&WALSH, 2003, p. 120).

A etnografia como um método potente na aproximação da vida cotidiana das crianças se utilizada cuidadosamente e com apropriação é capaz de dar “[...] voz às preocupações infantis fornecendo descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância.” (CORSARO, 2011, p. 61-62). Essa estratégia metodológica permite anúncios sintetizados dos dados analisados. Entre eles a capacidade das crianças em ensinar e comunicar suas vivências e experiências de vida, demonstrando como elas constroem e produzem sentidos para os processos de (re) produção de cultura, de transformação e participação social. Desta forma, a etnografia transcende ao

padrão “[...] de investigação clássica, na qual as propriedades e o comportamento das partes determinam as do todo, invertendo-o: é o todo que determina o comportamento das partes”. (CARVALHO, 2010, p. 131).

Dessa forma, acreditamos que o cotidiano das brincadeiras das crianças revela ações e situações que estão impregnadas de significados, sendo importante olhar os sujeitos no seu contexto diário. Além disso, esta técnica apresenta várias características que combinam com o estudo desta temática, uma vez que estaremos tratando da brincadeira enquanto elemento que representa a infância ribeirinha através do que chamamos de espelhamento das metamorfoses.

### 3 CRIANÇA E PRODUÇÃO DAS INFÂNCIAS: ELEMENTOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Este tópico trata da base epistemológica, a qual compartilha dos anúncios da Sociologia da infância no que concerne em afirmar as crianças como atores sociais e suas infâncias como categoria social do tipo geracional.

De acordo com as ideias de Corsaro (2011), compreendemos a criança enquanto protagonista de seus tempos, lugares e espaços. Ela constrói suas próprias experiências na convivência com os adultos, mas para, além disso, ela mesma cria e recria as formas de ser, viver e estar no mundo.

[...] a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

O termo “reprodução interpretativa” nos leva a compreender os processos de socialização das crianças não como meras receptoras de informações do mundo adulto. Mas, para além disso, propõe o distanciamento e a ruptura com concepções tradicionais de socialização infantil, como processos individualizados e padronizados para a vida adulta. Corsaro argumenta que a socialização das crianças perpassa pela interação com seus pares e com os adultos, na apropriação e interpretação criativa das informações e da cultura a qual pertencem, a fim de responder suas necessidades e preocupações do mundo e do lugar em que vivem.

Um outro conceito relevante para a Sociologia da Infância são as “culturas de pares”, fruto desse processo de socialização coletiva e (re) produtiva entre as crianças como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32). De modo que, entendemos por esse termo a comunhão, a partilha e a negociação

entre as crianças e os adultos em processos de interação. Com isso as crianças produzem elementos para sua inserção ao grupo social com o qual convivem, bem como ao cumprimento de suas demandas e curiosidades enquanto grupo geracional.

Sarmento (2005), em suas pesquisas, ressalta os avanços da sociologia da infância, quando evidencia que o campo de conhecimento desconsidera a socialização como conceito que impõe o mundo adulto às crianças e estas como meras receptoras da cultura adultocêntrica. Nas palavras do autor, evidencia-se este avanço quando enfatiza que a:

[...] a desconstrução do conceito de 'socialização' é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos. (SARMENTO, 2005, p. 374).

A dinâmica cultural dos grupos infantis, suas representações simbólicas e crenças são frutos das interações entre crianças (relações intrageracionais) em relação direta com os adultos (relações intergeracionais) (SARMENTO, 2005). Tais relações tecidas com os adultos e entre as crianças, permitem compreendê-las como atores ativos e (re) construtores culturais.

A base interpretativa constitutiva da Sociologia da Infância, anuncia as crianças como atores sociais, sujeitos interativos e não passivos ou apenas reprodutivos da cultura ao qual se inserem. As pesquisas do sociólogo William Corsaro com crianças italianas e estadunidenses apresentam processos criativos e interpretativos do processo de socialização infantil em contextos escolares.

### **3.1 A brincadeira como representação das infâncias ribeirinhas**

Considerando que o resultado deste trabalho está relacionado a uma proposta inicial, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, acreditamos que seus rumos e delineamentos poderão encontrar outras possibilidades. Porém, os dados preliminares permitem algumas discussões e apontamentos importantes para esta análise. De tal modo que, nos tempos de vivência comunitária no rio ou na mata, verificamos que as horas do brincar se revezavam entre os tempos do rio, da mata e da escola, percebemos que esses espaços sociais determinam o tipo de brincadeira e a própria dinâmica do brincar. Desde então, passamos a pensar o brincar como espelhamento das metamorfoses da infância no contexto das comunidades ribeirinhas, mas ao mesmo tempo, percebemos que existem diferenças entre as brincadeiras realizadas fora e dentro da escola. Então o tema que aqui tratamos, é uma possibilidade para pensar a brincadeira como forma de representação da infância ribeirinha, mas para além disso, aponta para a necessidade de analisar a relação com a prática pedagógica no cotidiano das escolas ribeirinhas no Município de Abaetetuba, Estado do Pará.

O cotidiano do brincar da criança ribeirinha é sempre estabelecido a partir da mediação com os objetos e instrumentos existentes no meio social de suas vivências. Elas têm a capacidade de (re)inventar cenários, de (re)criar as condições ideais para produzirem o brincar. Vejam que é um brincar coletivo, onde há divisão de tarefas e funções específicas de cada criança que participa da brincadeira.

As imagens foram tiradas e selecionadas pelas crianças em um dos momentos da Roda de Diálogo. Tiveram como objetivo registrar os espaços e lugares do brincar no cotidiano de vida comunitário, e também nas experiências escolares.

Neste sentido, apresentamos algumas imagens produzidas e selecionadas pelas crianças e relatos que retratam e apresentam o contexto das experiências e vivências com o brincar das crianças ribeirinhas<sup>1</sup>.

Imagem da brincadeira de casinha na mata



Fonte: Arquivo da autora, 2019

Segundo Corsaro (2011), as crianças têm sua própria maneira de interagir com os outros e com o mundo à sua volta, elas estabelecem regras, desafiam os maiores e procuram formas alternativas de serem aceitas e de interagir entre si e com os outros. Elas aprendem e desenvolvem estratégias de interação com seu meio e com elas mesmas, como pode ser visto na imagem acima.

As crianças compreendem muito bem a dinâmica do lugar social e cultural em que vivem. Observa-se um processo de produção do cenário em que a brincadeira ocorre. Nesta imagem, temos crianças, em meio a mata, preparando o lugar, social, cultural e político do brincar. Social e cultural, porque é o lugar coletivo onde a brincadeira ocorre, no meio das árvores, abaixo de suas sombras, um lugar propício para a construção da casinha, como uma delas diz; “O melhor lugar pra nossa casinha é aqui,

<sup>1</sup> O estudo possui o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis e pelas crianças que participaram das ações da pesquisa.

tá sombra, não é longe, e tá enxuto, dá pra colocar os paus e cobrir com as folhas do açaí, por causa do sol, aqui é bom pa brincar essa brincadeira [...]” (NARRATIVA DO CACAU)<sup>2</sup>. Político, porque elas escolheram o lugar e o tipo de brincadeira, nesse caso, foi uma escolha coletiva, em que todas concordaram em participar da ação de brincar. É óbvio que no momento da escolha houve divergências, havia duas crianças que queriam brincar de pira-pega, mas elas próprias argumentaram que como a maioria decidiu pela brincadeira de casinha, conseguiram convencer as outras duas a aderirem a opção escolhida pela maioria. Isso demonstra o nível de maturidade, de organização própria das crianças.

Imagens fotográficas das crianças brincando “pira-esconde” no rio



Fonte: Arquivos da autora, 2020

“É muito legal brincar de pira-esconde na água, aqui agente pode mergulhar por baixo do casco, se esconder em baixo da ponte, atrás da escada, agente fica bem quieta, aí ninguém vê a gente [...]” (NARRATIVA DA GOIABA)

Na brincadeira de pira-esconde na água, as crianças (re)criaram as regras e adaptaram a brincadeira tradicionalmente realizada em locais secos, de terra ou nos cômodos da casa para o espaço do rio, da água. Uma delas diz: “É a minha brincadeira preferida,

<sup>2</sup> Nome fictício usado para designar uma das crianças do grupo.

*na água dá pra brincar muito de pira-esconde, pira-cola, pira-mãe, de bola também.” (NARRATIVA DO TAPEREBÁ)*

O universo sociocultural da criança ribeirinha passa pela sua história, sua cultura, é constituído pela relação entre o rio e a mata. Desde muito cedo, o processo de socialização se dá de maneira específica, já que ela está inserida em experiências que envolvem o conhecimento e o domínio de seu lugar, de sua comunidade. Seu cotidiano é regido de acordo com o tempo e o espaço do rio e da mata.

Imagem fotográfica da brincadeira de casinha



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

O contexto sociocultural atua e define os “modus vivendi” da infância ribeirinha, influenciando na sua alimentação, moradia, no lazer e na definição e escolha das brincadeiras e das maneiras de brincar. Nesse ambiente, a criança recria o imaginário das brincadeiras na relação com o rio e a mata, enquanto elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para sua ludicidade.

Ao construir sua existência nesse ambiente simbólico, a criança cria e recria a sua realidade, brinca e se relaciona com ela, constrói sua identidade pelo saber fazer da brincadeira, onde o rio transforma-se na sua rua e a mata passa a ser um grande parque de diversões.

Assim nos tempos de vivência comunitária no rio ou na mata, verificamos que as horas do brincar se revezavam entre os tempos do rio, da mata e da escola, percebemos que esses espaços sociais determinam o tipo de brincadeira e a própria dinâmica do brincar. Desde então, passamos a pensar o brincar como espelhamento das metamorfoses da infância no contexto das comunidades ribeirinhas, mas ao mesmo tempo, percebemos que existem diferenças entre as brincadeiras realizadas fora e dentro da escola. Então o tema que aqui tratamos, é uma possibilidade para pensar a brincadeira como forma de representação das infâncias ribeirinhas, mas para além disso, aponta para a necessidade de analisar as possibilidades de ruptura com práticas

escolares arcaicas e segregadoras, excludentes e marginalizadoras, que invisibilizam as crianças e suas vivências, que negam seus protagonismos e autonomia na produção de seus modos de existir, ser e estar no e com o mundo. “[...] Historicamente, as crianças são o único grupo remanescente que ainda não foi reconhecido como solicitante de recursos econômicos e sociais correntes [...]” (QVORTRUP, 2014, p. 40).

Portanto, ainda hoje, as crianças continuam sendo tratadas, em todas as instâncias da vida social, como seres dependentes, desprovidos de capacidades criativas, de autonomia, e com condições de participar ativamente das definições dos rumos de suas vidas. Ouvir as crianças é sempre necessário, elas falam, suas vozes ecoam, mas é preciso desenvolver a capacidade de escuta, estar atentos aos modos como elas constroem, interpretam e representam o contexto sociocultural do/com o qual participam.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação da infância ribeirinha impõe o desafio de pensar a cultura por dentro de contextos históricos, considerando as relações sociais neles inscritas, a maneira como as crianças materializam as brincadeiras em seu cotidiano, expressando seus “modus vivendi” de produzir e significar suas infâncias, e por conseguinte sua própria existência.

Partindo desses pressupostos, o conceito universalista e estruturalista de cultura passa a ser desconstruído e emerge um conceito mais plural e político, ou seja, temos uma multiplicidade de “culturas” que se inter-relacionam. A cultura é viva, é dinâmica e constitui parte da vivência e da experiência humana, e como sujeitos históricos e sociais, as crianças, a partir das brincadeiras vão se completando. E essa incompletude e inacabamento ocorrem através do meio cultural- a mata e o rio - com o qual estabelecem uma relação de pertencimento, e, permanentemente, (re)constroem suas representações através de processos de negociação.

Assim as aproximações do pensar a brincadeira como representação da infância ribeirinha e sua relação com a prática pedagógica, a partir da perspectiva Sociologia da Infância, possibilita dar vez e voz a esses sujeitos que são capazes de anunciar suas percepções, desejos, pensamentos e sentimentos. É necessário respeitar o que dizem e pensam as crianças em sua diversidade de manifestar-se e comunicar sobre o meio social no qual estão inseridas.

Portanto, trabalhar em investigação conduzida com a participação das crianças na construção de ferramentas metodológicas delineia-se como um processo inventivo, imprevisível e, principalmente, flexível, o qual, à medida que avança em seu desenvolvimento, vem se configurando metodologicamente acessível a novas discussões teó-

ricas e empíricas, mas principalmente, como ferramenta potente para o repensar das práticas pedagógicas, das “normatizações” do cotidiano escolar, da rigidez na qual o dia-a-dia da escola é estruturado. Além de olhar para as crianças como sujeitos sociais colaborativos, que possuem condições reais de participar das proposições e discussões sobre a organização das atividades escolares. A ausência das vozes e contribuições das crianças nas práticas escolares deve ser rompida. E suas presenças anunciadas como num discurso polifônico, policromático, que resulta da colaboração das crianças, seja na produção das fotografias, dos discursos, mas também na interpretação de tudo isso.

O estar junto às crianças, às inquietações e indagações que tangenciaram nossos diálogos e encontros possibilitou que este estudo anunciasse a voz e a vez das crianças e pudesse desenvolver um olhar mais atento e acurado para as culturas infantis, os espaços de sociabilidade e produção de suas infâncias ribeirinhas.

## REFERÊNCIAS

ARIÉ, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CARVALHO, M. G de. Fazendo tipo: o uso da Etnografia no contexto escolar. In.: CAMPOS, R. C. P. R. **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças**. Educação, Sociedade & Culturas. Vol.17: 113-134. 2002

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação Interpretativa com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 2003.

KISIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. – São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In FARIA, Ana Lúcia Goulart e FINCO, Daniela (org.), **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2011.

QVORTRUP, Jans. **Visibilidade das crianças e da infância**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr., 2014.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Socio pedagógicas de Infância e Educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n. 98, p. 361-378, maio/agosto, 2005.

SARMENTO, M. J. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno**. Atos de Pesquisa em Educação, vol. 6 nº3: 581-602. 2011

SARMENTO, M. J. **Uma agenda crítica para os Estudos da Criança.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr, 2015

THUM, C. **Educação, História e Memória:** silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. Tese de Doutorado. São Leopoldo; Unisinos, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/CarmoThumEducacao.pdf>

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo.** Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.





## CAPÍTULO 7

---

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Armanda Malcher Martins da Trindade  
Maria Helena de Lima Aood  
Juliane Gomes de Alencar*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.7*

## INTRODUÇÃO

O capítulo apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas durante o contexto da pandemia do novo Coronavírus, realizadas por professores que atuam na educação básica, fazendo uma distinção entre o contexto público e privado. Vale ressaltar que as autoras têm organizado e protagonizado *lives* formativas, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), o que também contribuiu para a escrita deste trabalho.

Estamos vivenciando tempos difíceis, enfrentando uma crise contra um vírus que desestruturou toda a sociedade em diferentes aspectos. Visto que, para Imbernón (2010), o conhecimento educativo advém da relação consigo e o meio educacional e o tempo que acontece, suas ações precisam de *ex a priori* vivenciadas a fim de agregar conhecimento e segurança as suas práticas docentes. No aspecto educacional, as aulas presenciais foram afetadas, sendo suspensas e sem definição de possível retorno. As práticas pedagógicas já não se demonstram suficientes para atender o aspecto pedagógico durante a pandemia, sendo necessário reinventar novas formas de atuação profissional.

Ser professor da educação básica atuante na esfera pública e/ou rede privada de ensino passou a ser um grande desafio, pois foram muitos os condicionantes impostos à atuação profissional com as mais diversas fragilidades que os professores tiveram que enfrentar diante da atual conjuntura desta pandemia.

As práticas pedagógicas adotadas já não atendem às condições impostas pela necessidade de se manter o afastamento social de forma a combater o corona vírus. Situação que demandou muito esforço e grande criatividade dos educadores de modo geral. Na educação básica, o desafio é muito maior, pois, para garantir o ensino remoto, muitos educadores tiveram que desenvolver habilidades que até então não eram desenvolvidas com muito domínio, como por exemplo, o uso da informática. (Re)descobriram-se mediando aulas remotas, utilizando-se de ferramentas que outrora não lhes eram demandas rotineiramente.

Nesse contexto, indaga-se como os professores da educação básica conseguiram desenvolver práticas pedagógicas no momento de pandemia? Como conseguiram vivenciar a pandemia e o trabalho remoto? Quais as práticas pedagógicas que permearam o tempo de pandemia?

Como percurso metodológico, adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa com a utilização da técnica da entrevista estruturada contendo um questionário com 5 perguntas abertas. Esta entrevista foi realizada por uma reunião no aplicativo zoom

meet com três professoras que relataram suas experiências pedagógicas durante a pandemia. Neste contexto, buscou-se compreender apenas as vivências na educação infantil, como forma de compreender os processos de enfrentamento da crise da pandemia do novo coronavírus relacionado à educação, bem como descrever a situação de ser professor e suas formas de enfrentamento do momento atual. Para descrever as professoras entrevistadas as denominamos por sentimentos, como: GRATIDÃO, RESPEITO e AMOR. Todas pedagogas atuantes na educação infantil trabalhando com crianças de 0 a 5 anos. Uma trabalha em Ananindeua, outra em Belém e a última em Abaetetuba. Dentre as características que consideramos enfatizar com as professoras entrevistadas, ressaltamos respectivamente GRATIDÃO, RESPEITO e AMOR, desenvolvem suas atividades nas esferas: privada, pública e pública.

Partimos de alguns aportes teóricos como: IBERNÓN (2009), FREITAS (2020) MARTINS (2015), LIBANEO (2002), PIMENTA E GEDIHN (2002) e NOVOA (1992) para discutir sobre a formação docente a partir de suas práticas pedagógicas e os sentidos dados a sua identidade profissional através de sua prática docente eminente no cotidiano escolar no primeiro tópico. E, assim, reforçar tal momento histórico e inédito vivenciado na era tecnológica. Discorrer em meio a lives, reuniões e postagens em redes sociais são novidades para muitos professores, responsáveis e pelas próprias crianças e adolescentes. Tornando-se viés para se comunicar e aprender e continuar isoladamente processos já iniciados como o ano letivo de 2020.

O capítulo foi estruturado em três partes que priorizam os seguintes aspectos: o primeiro tópico contextualiza a prática pedagógica docente por meio de teóricos, como ocorre comumente, em tempos sem pandemia, formação docentes, saberes, conhecimento docente e sua prática pedagógica anterior à pandemia de COVID-19. No segundo tópico, relacionamos os impactos da doença que invadiu a rotina da humanidade, dentre eles, o sentimento de perda pela morte de um ente querido, a falta de perspectivas por não conseguir trabalhar, assim, a falta do sustento da família e a falta de recursos básicos para população poder recorrer em situações de desespero, sem deixar de ressaltar a ausência de conhecimento científico para combater tal enfermidade que atingem milhões de pessoas pelo mundo. No terceiro tópico, relatamos essas implicações na vida e cotidiano profissional e particular dos professores da educação. O aprender a lidar com as tecnologias, suas variações e falta de equidade para todos terem acesso a elas no Brasil, refletem nas atuais práticas docentes. É necessário discursões significativas para saber como encaminhar em meio às dualidades e sanar as dificuldades para garantia do ensino aos educandos e professores.

## UM OLHAR VOLTADO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em meio ao cotidiano escolar, a prática pedagógica se embrinca ao contexto social no qual a instituição educacional se localiza. Os entrelaces entre as relações dos perfis social, cultural e econômico refletem nas a prática pedagógicas dos professores (as). Assim, tal como, os sentidos para o educando sobre as mesmas relações. Pensar e repensar é uma constante nas ações dentro da sala e fora dela. Para Pimenta (2002, p. 43), a profissão docente possibilita o poder de refletir suas ações como tal, “isso assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”. Reforça o pensamento que o professor faz parte de uma prática na qual está inserido e a desenvolve de acordo com seus conceitos sobre sua prática. E Gedhin (2002, p. 134) ressalta:

O ser humano age, sempre, orientado para determinar fins, sejam eles plenamente conscientes ou não. A atividade prática implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostra ativa ao longo de todo o processo prático. Resulta disso que a atividade prática é inseparável dos fins que a consciência traça.

Os saberes gerados durante o trabalho são “entradas” para sua identidade profissional, isso acontece quando o sujeito se apropria da realidade que o cerca, e quando ocorre, torna-se cidadão ativo em seu tempo real, fundamentais para suas práticas pedagógicas sejam significativas para o principal público, os educandos. E Gedhin (2002) explicita a prática pedagógica como lugar que você ocupa socialmente refletirá diretamente na forma de lidar com as diversas emoções, sejam de caráter econômico ou cultural e possibilitam diferentes formas de interpretação. De forma, a reflexão crítica diante aos diversos conflitos é ponto de equilíbrio para lidar e resolver tais problemáticas

A prática pedagógica em meio à identidade docente se torna uma base nuclear pedagógica, a partir disso, os professores se relacionaram em comunidade de fora para dentro da sua própria prática. Ou seja, uma prática eficaz e bem aceita no contexto educacional é formadora das demais. Entretanto, a prática precisa ser refletida antes e após sua ação pedagógica. Em Libâneo (2002), o professor(a) como educador(a) que depende da sua postura em frente às ações e reflexões de suas vivências. Coloca-se, então, a relação intrínseca entre docente e educando, fundamentais para geração do seu próprio conhecimento. Assim, o autor expõe:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, eco-

nômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundamentado para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (LIBÂNEO, 2002, p. 135).

A citação acima legitima-o como pesquisador, relacionando seu fazer pedagógico com as teorias que estuda. Impasses que geram conhecimentos, saberes e reflexões sobre as formas que desenvolve seu trabalho. É fundamental, desta forma, o saber docente através da prática pedagógica. A práxis acontece através da ação-reflexão-ação e fomenta a autonomia docente não somente como um reproduzidor de conhecimento formal escolar.

Sendo assim, o professor como possuidor de conhecimento perante a instituição escolar, necessita responder a questões que estão em evidência em sala de aula, a fim de que sejam desprendidas das práticas pedagógicas ultrapassadas e tradicionalmente liberais. Dessa forma, que a prática reflexiva se torna mais conectada com as questões vigentes no ambiente escolar, assim menos conteudista e entediante aos educandos e aos próprios professores, tornando-se mais solidária e empática.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Em meados da segunda metade da década de 1990, com estruturação das Leis de Diretrizes de Bases (LDB) de 1996, visualizamos a formação docente sistematizada e regulamentada no Capítulo VI, artigo 61, o qual garante os direitos dos professores à formação durante seu período de serviço, ou seja, abarca tanto a formação inicial para os professores que não tenham o nível superior ou não dão aula para o novel escolar ou disciplina que não contempla sua graduação. Pois é exigido desde então, que todo professor da educação básica tenha no mínimo graduação em licenciatura.

A formação docente se encontra inteiramente relacionada com a prática pedagógica docente, com o contexto comunitário no qual há vivência na escolar. A formação inicial deve trazer a ele teoria sobre o ser e prática e pedagógica por meio de ações desenvolvidas no meio escolar, ações diárias com as crianças, jovens e adultos. Diferentes em suas etapas de desenvolvimento e aprendizagem, necessitam de uma metodologia diferenciada apresentada, preferencialmente, na graduação. Encontra-se, irrefutavelmente, o elo e caminho a novos e reflexivos pensamentos na prática pedagógica. Porém, Matos (1998) aborda outra face da dualidade formação acadêmica e prática e saberes dos professores:

Qualquer situação que seja entre esses extremos, parece sempre existir uma tensão conflituosa em saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os saberes dos especialistas por serem, na sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abs-

tratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. (p.310)

Tais extremidades ponderadas acima por Matos (1998) geram o estigma que um saber discutido por diferentes comunidades, seja acadêmica ou escolar, tem questões de superioridade uma sobre a outra. Ou que “na teoria, a prática é outra” escutados por discentes, professores da educação básica, e o que se realiza na sala de aula no dia-dia é a prática comum no contexto escolar vivenciado. Assim, os estigmas do conhecimento teórico advindos das universidades são indiscutíveis ou validados com prestígio do meio acadêmico.

As resistências, portanto, entre o conhecimento adquirido na formação inicial ou posteriormente com na formação continuada geram uma relação estabelecida com o sujeito de cada espaço educacional. Há possibilidade de distanciamento e dificuldade em correlacionar a teoria e a prática a fim de ter sua práxis educacional. Ainda para Matos (1998), tal afastamento é resultante da supervalorização do conhecimento teórico, racionalismo técnico das práticas que impossibilitam a reflexão teórica realizada pelos educadores da educação básica. Infelizmente, observa-se o afastamento entre as duas instituições de educação no cotidiano escolar atual.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E/OU CONHECIMENTO DOCENTE

Práticas pedagógicas e conhecimento docente se diferem nas suas ações, o primeiro requerer planejamento do professor para uma determinada situação educacional, o segundo se refere ao ser professor em seus atos durante ações em sala de aula. Vistos por Imbernón (2010) momentos situacionais em sala se confrontam com as práticas docente a fim de contorná-las ou resolvê-las de acordo com os manejos existentes no aporte prático do educador.

De tal modo, logo em seguida o autor diz que “o conhecimento pedagógico comum existe logicamente na estrutura social, integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores” (p.31). Fomenta a ação como conhecimento posto em exercício, assim alcança o conhecimento docente, que passa a ser respeitado e reconhecido de acordo com a forma como o professor desenvolve suas ações no cotidiano escolar, assim, fortalece e situa sua identidade profissional.

Para tanto, o professor mostra com suas práticas pedagógicas, o papel essencial da sociedade, não só partindo do pressuposto técnico, como também da ideia social advinda da realidade dos discentes. Pois, corre o risco de o mediador aplicar na sala de aula somente modos técnicos totalmente difusos da realidade do contexto do aluno. E Martins (2015), em suas análises, coloca que o papel da prática pedagógica vai para

além do conhecimento docente baseado em concepções aderidas no decorrer da carreira. Ela precisa ser emancipatória em seu fazer docente.

É necessário, portanto, que se desvele o sentido ideológico do lema, ou seja, prender a aprender... o quê? Sem pretensão de garantir a profundidade necessária à resposta dessa interrogação, considero que, em síntese, se torna fundamental aprender a aprender estratégicas contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições da vida e do trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal, isto é, aprender formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência. (MARTINS, 2015, p.23)

O papel docente em suas práticas pedagógicas, na nossa atual configuração social, é base para emancipar saberes e conhecimentos, sem as práticas planejadas concebidas em sua postura docente precisam se relacionar em paralelo e, principalmente com senso crítico e reflexivo ao olhar seu exercício como educador. Ainda Marta (2015) contribui que é indispensável o espaço escolar ressignificar sua organização, não somente o professor em suas ações docentes, a fim de existir troca de conhecimento e enriquecimentos de ambos os sujeitos presentes e contribuidores na educação e de uma sociedade.

Repensar, desta forma, o sujeito professor levanta vários aspectos a serem discutidos, o docente tem em si suas múltiplas ações pré-dispostas em situações corriqueiras em sua profissão, refleti-las consigo e com os seus demais colegas e com seus principais parceiros de sala de aula, os educandos. Pois, conhecimento significativo se constrói em conjunto com o outro e a partir das possibilidades de aprendizagem e suas ferramentas para acontecê-las.

Portanto, em tempo de pandemia, focar nesse pensamento possibilita empatia a quem não tem acesso à internet de qualidade, notebook, um aparelho de smartphone ou simplesmente não se encontra disposto fisicamente, mentalmente ou com sua família, visto que, a pandemia do coronavírus possibilitou ver além de acontecimentos obrigatórios postos anteriormente na educação. Educação conteudista não basta em momento frágil da humanidade, torna um desserviço às crianças, adolescentes, seus pais/responsáveis e aos professores.

## OS IMPACTOS DO CORONAVÍRUS NA EDUCAÇÃO

Com a expansão em escala mundial do novo Coronavírus, caracterizando-se como uma pandemia, muitos países se viram obrigados a paralisar muitas de suas atividades, o que para o setor educacional não foi diferente. No Brasil, a partir do primeiro caso diagnosticado da doença em 26 de fevereiro, contou-se tempo superior a um mês para que as autoridades tomassem medidas mais rigorosas de controle do vírus como o distanciamento social.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma das formas de controlar a disseminação do vírus era manter o distanciamento social, situação que poderia, nas escolas, minimizar a possibilidade dos estudantes se tornarem vetores do novo coronavírus em suas famílias.

Neste cenário marcando por grandes incertezas e desafios, muitos protocolos foram criados na tentativa de conter o coronavírus. O Brasil com sua tão grande diversidade de contextos socioeconômicos, geográficos, passou a ter que encontrar soluções para diversos aspectos da vida comum como é o caso da educação.

Diante desse contexto, os governos estaduais e municipais buscaram formas de se ajustarem à nova realidade, empregando medidas de isolamento, com a consequente suspensão das aulas nas escolas. Surgiu, então, o debate acerca da possibilidade, ou não, de retomada das atividades educacionais de forma remota.

Sobre esse ponto, é válido observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz previsão de desempenho de atividades educacionais de forma remota, conforme art 32, parágrafo 4º: *“O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”*.

Nesse sentido, atendendo ao caráter emergencial causado pela pandemia, as escolas e as famílias começaram a se reorganizar como seria possível para se adaptar às realidades, pois nem a escola, professores e pais estavam preparados para o retorno escolar de modo presencial, denominado de abertura das escolas, após quatro meses de portas fechadas. Muitos foram os protocolos pensados pelas universidades, organizações sociais, além de técnicos do legislativo e das Secretarias de Educação de cada estado e município.

Segundo a Organização Mundial de Saúde e a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), as atividades presenciais nas instituições escolares devem ser as últimas a voltarem. Restou imperioso, portanto, refletir sobre as questões em torno da flexibilização dos dias letivos, bem como as consequências da imposição do ensino remoto.

Muitas são as críticas para a utilização das tecnologias digitais remotas e a principal é a ausência de recursos por parte dos alunos e até mesmo de alguns professores. É preciso considerar as limitações para a implantação do ensino remoto, pois a realidade diversa de cada ator precisa ser respeitada. Os requisitos e as condições precisam ser bem definidos, a fim de garantir o pleno desenvolvimento das atividades educacionais.

E a qualidade do ensino? Comparativo presencial x remoto? O problema não é só estrutural de computadores e acesso à internet, mas também de qualidade de ensino, espaço em casa para estudar e a fadiga de alguns professores na modalidade remota.

Ressalta-se, também que a pandemia evidenciou muito mais a desigualdade social existente no Brasil, deixando os jovens de baixa renda à margem do direito à educação, excluídos dos processos de ensino aprendizagem. É necessário registrar que a falta de condições de garantir a educação de qualidade a todos os alunos tende a corroborar com a manutenção do círculo da pobreza no país, dificultando em muito a mobilidade social.

É inevitável considerar que os educadores terão que se reinventar, ou seja, buscar formas novas para desenvolverem seus trabalhos, preservando sua saúde física e mental e garantindo a qualidade do processo de ensino. Com a “metamorfose da escola” é preciso criatividade, estudo, diálogo com seus pares, e busca de formação em práticas docentes à distância, com o intuito de atender as novas necessidades do contexto pós-pandemia.

Segundo Nóvoa, (2020, *live*) é necessária a construção de renovação das práticas pedagógicas e educativas, sendo este o grande desafio posto aos professores. É fundamental, portanto, que o docente agregue conhecimento para fazer o que a escola pública, os alunos carentes e a sociedade demandam: a utilização das atividades tecnológicas e das comunicações, asseguradas as condições estruturais logísticas.

## **O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: SUBSTITUIÇÃO DAS AULAS PRESENCIAIS POR AULAS REMOTAS**

As aulas presenciais vêm sendo substituídas pelas aulas remotas como alternativas de garantir a regularidade das atividades educacionais. Contudo a PNAD e IBGE apresentam que existe um número considerado de alunos que não possuem acesso à tecnologia necessária para acompanhar o ensino remoto. Dessa forma, o ensino remoto vem ampliar as desigualdades sociais e a evasão escolar, pois essa modalidade não atende com a mesma eficácia do ensino presencial.

Segundo Freitas, em palestra virtual (2020) denominada: O ensino remoto, precarização e mercantilização do ensino, as aulas remotas não podem substituir o ensino presencial, daí não pode haver contagem de dias letivos já que muitos alunos não possuem acesso à internet. Para o referido autor a pergunta chave é: Qual a finalidade da educação? Acesso ao conhecimento, autonomia à democracia? Registra-se então, ser necessário definir o projeto de ampliação de formação, caso contrário, adotar-se-á tão

somente a repetição de conteúdo, já que as tecnologias podem ser um avanço, porém a mera transferência de conteúdo à distância não é.

Para a iniciativa privada, como os grandes grupos educacionais, o uso das tecnologias passa a ser mais uma forma de aumento do lucro, pois se estabelece como padrão a colocação de muitos alunos e um único professor na plataforma digital. Dessa forma, fica caracterizada uma precarização do trabalho docente, retirada de direitos, padronização das tarefas, controle direto sobre os trabalhadores, perda da autonomia docente. Apesar do grande sofrimento trazido pela pandemia para grandes parcelas da população, os grandes grupos educacionais acabam por se aproveitar dessas circunstâncias em detrimento da qualidade dos processos educacionais.

Para Antunes (2020 live), a pandemia desnudou as condições do trabalho e amplificou um sistema de metabolismo antissocial do capital. Agora o formato de trabalho é remoto, teletrabalho, Home office ou qualquer outro que esteja ou não na legislação será forma de exploração do trabalho humano. A jornada feminina e triplicada, intensifica o trabalho sobrecarregado da mulher, rompe-se com a sociabilidade no mundo do trabalho e com a organização sindical.

Nesse mesmo sentido, Freitas (2020) sustenta que as novas medidas do ensino remoto geram impacto na vida do professor, pois representam o rebaixamento do profissional na qualidade do professor, na remuneração. Questiona então como se podem estabelecer políticas públicas depreciando o papel do professor na sociedade.

Algumas defesas para o ensino remoto se embasam nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na própria Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, a BNCC. Entretanto, o ensino não deve primar por quantidade de conteúdo, mas por desenvolver nos estudantes, conhecimentos, habilidades e atitudes, o que não é mensurável em número de dias e de horas. Somente com essa ideia bem definida se garantirá um adequado processo de educação, cumprindo todas as suas finalidades e contribuindo para o desenvolvimento pessoal de todos os atores e da nação.

Para Oliveira (2020), o ensino remoto se destaca por apresentar vantagens sobre o ensino a distância por garantir a interação entre e com os alunos como no ensino presencial. Diz também que a tecnologia é como uma parceira ou aliada na utilização de plataformas, para desenvolver um trabalho melhor que atenda a necessidade dos alunos, defendendo a necessidade de “romper as barreiras, superar nossas resistências e até nossos preconceitos”

Ressalta, ainda, que o professor contribuirá para diminuir a desigualdade que tanto atinge os menos favorecidos e vulneráveis. Atribui ao professor a necessidade

“ir além, motivar, aguçar a curiosidade, instigar a pesquisa, provocar a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico”

Nesse mesmo sentido, Ricardo Antunes (2020) em uma transmissão remota, afirma que o uso do ensino remoto é uma forma do capital se fortalecer e esvaziar as relações entre os pares. Os trabalhadores da educação são os grandes afetados com a perda de direitos, de modo que o empobrecimento será muito maior, afirmando que “há uma camada que ficou imune ao contágio da crise econômica causada pelo coronavírus”, situação evidenciada com o alargamento do ensino remoto em condições contrárias ao bom desempenho das atividades educacionais. O ensino remoto, para Virginia Fontes, (2020 live) é o aniquilamento de uma educação crítica, generalização do trabalho docente com o corte da autonomia docente.

Outra modalidade é o ensino híbrido que é a junção do ensino presencial e o on-line que também está sendo pensada por muitas escolas ao retorno das aulas, porém, será preciso pensar a escola com novas tecnologias, que antes eram apoio pedagógico, agora assumem o papel principal a ser utilizado por professores e alunos.

É preciso encontrar caminhos alternativos para o momento atual, fazer o debate. Não se pode aprofundar as desigualdades educacionais. Diálogo é necessário para encontrar soluções para o retorno às aulas pós-pandemia.

## **A VIVÊNCIA DAS EDUCADORAS DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS**

A pandemia do novo Coronavírus veio pra nos mostrar o quão é importante a função social da escola, do protagonismo dos professores, que muitas vezes não são valorizados, a importância da formação e capacitação do professor com o uso das tecnologias.

Falar sobre vivenciar uma situação que ainda não tínhamos vivido é muito difícil. Principalmente quando passamos pela situação repentinamente e avassaladora como foi e está sendo a pandemia do novo coronavírus e ainda entrelaçar ao contexto de trabalho. Foi o que muitos professores passaram. Aqui nesta seção, destacaremos as diversas situações que a classe docente enfrenta diante da pandemia.

No Pará, especificadamente educadores da rede estadual e municipal tiveram suas atividades docentes suspensas no dia 18/03/2020. Até então, o novo coronavírus, já circulava pelo Brasil todo e causava destruições em muitas famílias, no entanto, educadores ainda estavam trabalhando. Estes por sua vez, atuavam com certo receio, uma vez que pesquisas revelavam que a aglomeração de pessoas era um dos principais fatores de contágio.

Com as aulas suspensas, inicialmente os professores aguardavam em casa sem uma definição do que ocorreria no futuro. Diante deste contexto de incertezas, a proliferação do vírus era o que ocorria de certeza. Na esfera privada, os professores aguardaram aproximadamente uma semana até que os gestores dialogassem sobre como seriam as aulas daqui pra frente diante dessa nova situação. No entanto, os pais, sem saber o que fazer com os filhos em casa, pressionavam os diretores, os coordenadores, os professores das escolas de seus filhos para que dessem um feedback. Pois, a principal queixa era em saber se os filhos iam perder o ano, iam ficar atrasados... o certo era: “Não sei o que fazer com meu filho em casa em meio a pandemia. Não pode sair para a casa de ninguém, não pode sair para a praça, não pode ir pra escola?” A única que eles temiam mais era a questão das aulas como ficariam?

Pressionadas, as escolas particulares tiveram que fazer investimentos em formações repentinas, pois havia a necessidade de se retornar as aulas de forma remota. Assim iniciou-se o trabalho docente com uso de tecnologia digital por meio de aplicativos como o zoom meet, google meet, whatsApp, facebook, google class room entre outros.

A partir deste momento, professores tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas além de lidar com a dificuldade do uso da tecnologia no ambiente familiar. Destacamos o conceito de trabalho remoto:

A palavra do momento era “Homeoffi”, todos os profissionais, com exceção daqueles que foram “dispensados”, tinham que trabalhar em casa. Agora, vieram as dificuldades do professor em ter que adaptar a sala, o quarto, a varanda ou qualquer espaço de sua casa em que pudesse ficar à frente de um computador ou celular e mediasse as aulas, agora de forma remota. Conforme relatos dos professores, não foi nada fácil! As primeiras experiências foram terríveis. De acordo com relato da professora GRATIDÃO: “Meu Deus! A primeira aula foi um caos, pois os pais não conseguiam acesso à internet, não conheciam os aplicativos e recursos utilizados... foi um desastre! Não houve tempo de fazer uma formação com eles! Somente foi repassado a eles o aplicativo que eles iriam baixar e pronto! E nós professores tínhamos dificuldades também porque não tinham uma internet boa em casa.”

Assim, foram os primeiros dias de trabalho remoto. As famílias também tiveram que se empenhar em casa, pois na educação infantil, tiveram que permanecer ao lado da criança enquanto assistiam às aulas pelo celular ou pelo computador. Os deveres de casa eram intensificados e mais uma vez a presença dos pais em ter que ajudar seus filhos. Neste sentido, destacamos que nem todas as famílias dispunham de recursos para o uso do ensino remoto, assim professores gravavam suas aulas e enviavam nas redes sociais. Aqui destacamos o ensino a distância:

O uso dessas tecnologias reflete uma nova forma de aprendizagem por meio da interação multimídia e da comunicação entre pessoas. Especificamente, com esta segunda, a partir do advento da Internet, expande-se o processo educativo para além dos muros das escolas e das universidades com a modalidade de ensino a distância (AQUINO, 2009, p.4).

No final de março do ano corrente, houve um acordo coletivo entre o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará (SINEPE-PA) e o Sindicato dos Professores da Rede Particular no Estado do Pará (SINPRO-PA), em que foi determinado que a partir de 04/05 até o dia 02/06/2020 os professores estariam de férias. No entanto, deixou a possibilidade de uma possível flexibilização de período desde que comunicado antecipadamente. Foi o que aconteceu na escola da rede particular em que a professora GRATIDÃO leciona, em que suas férias foram a partir de 02/04. Portanto, teve este período em que puderam descansar sua mente. E os gestores escolares passaram a repensar como aperfeiçoariam as aulas remotas.

Já para as escolas da rede pública municipal de Belém, no início do afastamento não houve uma cobrança sobre o ensino remoto. No entanto a pressão psicológica que faziam de um possível retorno em meio a pandemia gerava uma instabilidade emocional muito grande nos professores que debatiam nos grupos de *WhatsApp* e *Facebook*, discussões calorosas sobre os efeitos causados em meio a este possível retorno das aulas. Consequentemente, havia muitos professores com problemas de ansiedade, insônia e até mesmo depressão neste momento de pico de coronavírus no Pará.

Mediante pressão do SINTEPP (Sindicato dos trabalhadores em Educação pública do Estado do Pará), que intermedia os diálogos entre as Secretarias de Educação tanto na esfera estadual (SEDUC) quanto na esfera municipal de Belém (SEMEC), até o momento, o retorno das aulas ainda não está definido. Desta forma, sob uma pressão de retorno, muitos professores enfrentaram a passagem da pandemia do coronavírus sobre suas vidas e sobre a vida de familiares.

Vale ressaltar que há uma grande diferença que observamos diante desta comparação entre a educação infantil ofertada na esfera pública, no referido texto, uma experiência da esfera municipal e na esfera privada. Uma vez que quando perguntado a professora AMOR que trabalha na esfera pública no município de Abaetetuba, sobre como realizou e vivenciou a pandemia relacionada a sua prática pedagógica na educação infantil com crianças, relatou que por trabalhar com crianças bem pequenas (1 ano e sete meses) não teve ações pedagógicas durante a pandemia, teve implicações financeiras por conta que perdeu carga horária e com isso redução de salário. Assim também afirmou a professora GRATIDÃO, pois em virtude de a crise da pandemia ter ocasionado dificuldades financeiras aos pais, muitos cancelaram suas matrículas na escola e outros acharam inviável a implementação de ensino remoto às crianças. Com

isso preferiram permanecer em casa com seus filhos, pois viam a presença dos professores fundamentais nesse processo. Assim destacamos que o professor na concepção de alguns pais para o processo educativo era uma figura indispensável. Conforme coorabora:

O professor continua indispensável, tanto no ensino presencial como no ensino à distância; só que o seu trabalho muda de aspecto. Ele não é mais aquele que possui o saber e o transmite ao aluno para que o aluno o receba como mera cópia e passe a ser copiador, mas se torna o grande orientador da aprendizagem, aquele que transforma a escola num grande lugar do aprender a pensar, a pesquisar, a indagar, a descobrir e a questiona (WENZEL, 2017).

A professora RESPEITO pontuou que acha desnecessário para as crianças o ensino remoto, pois isto, expõe as crianças a celulares, tablets ou computadores por determinadas horas. Que passam a ser cansativas! Relatou que muitos pais reclamavam desta situação pelo fato de ter que disporem de um determinado tempo com a criança ao seu lado, uma vez que precisam de orientação para realizarem suas atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário que estamos vivenciando, em que a Ciência luta contra o tempo no intuito de descobrir vacinas para imunizar toda a população contra este vírus caótico, muitas escolas tiveram que dinamizar o processo educacional, para evitar que os alunos fossem prejudicados, implementaram plataformas e estratégias de ensino a distância e ensino remoto para que todos pudessem continuar estudando durante o período em que não puderam sair de casa. Muitos professores tiveram que aprender e (re)descobrir alternativas de continuar o processo educacional em meio à pandemia. No entanto o que ficou evidenciado foram as desigualdades sociais em que as crianças do ensino privado continuaram suas vivências e práticas escolares utilizando-se de ferramentas e aplicativos que possibilitaram o ensino remoto. E as crianças do ensino público ficaram impossibilitadas de utilizar este meio, muitas vezes, pela falta de condições econômicas dos pais.

Podemos também observar que o ensino remoto permitiu um olhar de valorização dos professores que em meio a tudo isso foram vistos como profissionais de extrema importância para mediar o processo ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Educação para a autonomia: um diálogo entre Paulo Freire e o discurso das Tecnologias da Informação e Comunicação.** 2009. Disponível em: [www.biblioteca.sebrae.com.br](http://www.biblioteca.sebrae.com.br). Acesso em: 23 jul. 2020.

ARRUDA, Eucídio. Educação Remota Emergente: elementos para políticas públicas na educação brasileiras em tempos Covid-19. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2017. 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: 15 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 17 jul. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Live Educação em tempo de Pandemia*. (2020). Disponível em: <https://youtube/NvWRoA09C4Q>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NÓVOA, Antonio. *Conversa com Antonio Nóvoa. Educação em tempo de Pandemia*. (2020). Disponível em: [https://youtube/FNF7i\\_Dpflo](https://youtube/FNF7i_Dpflo). Acesso em 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, Sergio de Freitas. PEDAGOG@S E PROFESSOR@S EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, (1 sem. 2020).

WENZEL, Myrhes De Luca. O Centro Educacional de Niterói e a educação à distância. *In: Ballalai, Roberto (org.) Educação a Distância*. 3ª ed. Centro Educacional de Niterói, 2017





## CAPÍTULO 8

---

# ENTRE RIOS E FLORESTAS: O DESAFIO DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ABAETETUBA/PA

*Daniele da Silva Costa  
Lília Christiane Vanzeler Viana*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.8*

## PALAVRAS INICIAIS

**N**a segunda metade dos anos 1980, os estudos sobre a alfabetização apontaram que muitas crianças que desenvolviam habilidades de decodificação e codificação dos sinais gráficos da Língua Portuguesa não eram consideradas alfabetizadas, pois não conseguiam fazer uso dessas habilidades no contexto social devido ao ensino mecanizado (SOARES, 2007). Dessa forma, surge o termo letramento que tem como conceito a inserção da criança no mundo da leitura e da escrita, haja vista que todo sujeito antes de ser alfabetizado pode ser considerado letrado, por nascer em mundo rodeado de objetos que fazem parte de sua cultura.

Muitas crianças que desenvolvem habilidades de decodificação e codificação dos sinais gráficos da Língua Portuguesa não conseguem fazer uso da leitura e da escrita em seu meio social. Nas regiões ribeirinhas essa carência é mais presente, pois a falta de formação continuada de professores afeta o aprendizado dos alunos, no qual em sua maioria, contam apenas com a aprendizagem na escola.

Partindo dos enunciados, o presente capítulo tem como objetivo investigar as estratégias de professores quanto à alfabetização e letramento de alunos dentro de um contexto ribeirinho no Município de Abaetetuba. Para discutir a problemática, partimos do seguinte questionamento: Como ocorrem as práticas de alfabetização e letramento nas comunidades ribeirinhas? Tal discussão é de suma relevância, visto a realidade social em que estamos inseridos e principalmente pelo fato da escola ser grande contribuinte na formação cidadã, como educadoras e educadores, a preocupação com tais questões que interferem na sociabilidade destes como um todo almejando, assim não somente um melhor desempenho escolar e educacional do educando, mas também compreender os sujeitos da aprendizagem, a partir de sua história individual e no contexto de sua experiência social subjetivada, contrariando concepções pautadas nas ideias de universalidade, proporcionando aos alunos, no chão da sala de aula, sua participação ativa, intencional, consciente e interativa, reflexiva, transformando o seu contexto social e transformando-se.

Neste sentido, a estrutura deste artigo se apresenta com discussões e investigações acerca do “Desafio de professores ribeirinhos na prática da alfabetização e letramento em Abaetetuba/Pa” em que apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa, por conseguinte o referencial teórico composto pela alfabetização e letramento na amazônia: avanços e desafios no cenário atual e a formação de professores nos rios e florestas da Amazônia, e por último resultados e análise dos dados da pesquisa realizada em escolas ribeirinhas no Município de Abaeteuba/Pa.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa, enquanto proposta de análise prática da alfabetização e letramento em Abaetetuba/PA, caminhou sob a orientação do Materialismo Histórico Dialético considerando a partir do pensamento de Marconi e Lakatos (2010, p. 83) em que:

[...] as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Vale ressaltar que tal escolha apoia-se na concepção de que o método está condicionado na relação entre sujeito/objeto a partir da dialética existente no contexto sociocultural onde ambos estão imersos. Sendo assim, este estudo terá como base a concepção sobre a constituição dos sujeitos no enfoque sócio histórico, em que Vygotsky (1987) afirma que o sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos se relacionam e passam a significar, ou seja, só existe significado quando o sujeito adentra no mundo das significações e quando é reconhecido pelo outro em seus processos de formação e constituição.

O sujeito, na perspectiva histórico cultural, é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades. O sujeito é uma unidade múltipla que se realiza na relação Eu-Outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo. Nesta perspectiva, a subjetividade de professores e alunos ribeirinhos não pode ser confundida nem com os processos intrapsicológicos nem com os processos interpsicológicos, mas é através dela e nela que se processa a dialética da relação interpsicológica e intrapsicológica na construção de sua aprendizagem e das relações existentes no meio cultural.

Para isto, consideramos fundamental a participação do “outro” no processo de construção do conhecimento e constituição do sujeito. Por outro lado, para a realização deste estudo, a abordagem qualitativa apresenta-se como a mais indicada, por se destacar como metodologia apropriada, devido à possibilidade de captar as particularidades, as singularidades que envolvem a mediação pedagógica no processo de aquisição do conhecimento pelos alunos no seu contexto social e histórico, onde alunos e professores de comunidades ribeirinhas, com culturas e saberes enraizados historicamente, transformam suas aprendizagens em grande potencial de libertação, autonomia e resistência.

Para Moreira (2006, p. 60), o principal interesse das pesquisas que se baseiam no paradigma qualitativo é “[...] o significado humano da vida social e sua elucidação e

exposição pelo pesquisador (...)"'. Assim sendo, consideramos relevante a interpretação do contexto social em que se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, buscando sentido para as práticas sociais dos sujeitos, através da interação entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa, estes que por sua vez são professores, os quais são desafiados todos os dias a partir da condição estrutural que se encontram, sem as mínimas condições de ensinar, de participar de formações, de se reinventar no cotidiano da escola.

É válido ressaltar que o investigador se preocupa com o contexto, como fonte de dados, que emergem do ambiente natural e do significado das práticas sociais. Esta abordagem envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto, pois ao estudar um determinado problema, o pesquisador procura verificar como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas relações, interações cotidianas e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes. E também por ser um instrumento de investigação onde é feita a observação *in loco*, como a pesquisa de campo, em escolas ribeirinhas do Município de Abaetetuba/Pa.

Neste sentido, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, cujas características a vinculam à interpretação de uma determinada realidade social, em que para André e Lüdke (1986, p. 65) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada através do trabalho de campo, além de desenvolver o predomínio descritivo dos dados coletados nas entrevistas "[...] utiliza-se da pesquisa de campo para coleta de dados, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos". Tal pesquisa centrou-se nos *locus* das escolas ribeirinhas, como apresentado anteriormente.

No segundo momento da pesquisa, utilizou-se da observação participante, a qual se justifica por se tratar de um estudo que requer um contato mais direto por um considerável período de tempo no campo. Inicialmente conduziremos a coleta de dados através da observação, pois ela permite uma aproximação direta entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado possibilitando obter informações sobre a realidade dos atores em seu contexto. Através desta técnica foi possível a "[...] participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ficando tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste" (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 177).

Recorremos às orientações de Lakatos (2010, p. 169), que nos diz:

[...] a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles.

Utilizamos a entrevista semiestruturada com determinado número de perguntas, buscando coletar as falas dos sujeitos, estes professores ribeirinhos, a mesma é definida como:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais [...] se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam numa determinada realidade que está inserido. (MINAYO, 2001, p. 57).

A análise dos dados, última fase do percurso metodológico após a coleta dos dados, permitiu a revisão e reformulação constante dos mesmos. Esta análise parte de uma perspectiva dialético-crítica, a que se desenvolve a partir de experiências, conhecimentos e fontes de informações, abrangendo os conhecimentos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que se manifesta além da crítica, um interesse transformador da situação estudada, possibilitando com a investigação, sua dimensão histórica e materialista de causalidade. Para isto, será adotado este método, porque aqui o homem é visto como ser social e histórico, determinados por contextos econômicos, políticos e culturais, e que no decorrer do processo foi realizada uma leitura atenta de cada entrevista, obtendo a compreensão do todo.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA AMAZÔNIA: AVANÇOS E DESAFIOS NO CENÁRIO ATUAL**

Na década de 1940, a alfabetização ficou conhecida em um sentido bem restrito, ou seja, um sujeito para saber escrever necessitava somente adquirir a capacidade de codificar e decodificar os códigos da Língua Portuguesa. Para Soares (2004), um sujeito que aprende a ler e escrever não afirma que já é alfabetizado, pois ler e escrever significa apenas o domínio da técnica. Na mesma perspectiva, Soares (2007, p.19) afirma que “[...] alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral”.

Nessa tessitura, no período de 1980, a alfabetização ficou conhecida como o ensino da aprendizagem da decodificação e codificação dos sinais gráficos da Língua Portuguesa, e neste mesmo período, houve a ampliação das discussões sobre o letramento, em que os sujeitos precisavam aprender muito além de grafemas e fonemas, necessitavam participar do seu próprio processo de ensino aprendizagem, por isso o seu primeiro contato com a leitura deveria possibilitar a capacidade de construir e reconstruir sua própria opinião. Sendo assim, muitos sujeitos são conduzidos a escrever sem compreender a sua própria escrita e isso justifica entre tantas outras problemáticas

o porquê dos altos índices de reprovações no Brasil, em especial na região Amazônica, visto que esta é formada por uma diversidade de culturas e saberes dos quais em sua maioria são desconsiderados em sala de aula, ou até mesmo pelas próprias políticas educacionais.

A partir dos conceitos já citados sobre a alfabetização, entende-se que é necessária uma atenção especial tanto do alfabetizador, quanto da instituição escolar, visto que todos seus planejamentos devem estar sempre focados na realidade do aluno, para que haja uma aprendizagem de qualidade para o alfabetizando.

O processo de alfabetização inclui muitos fatores que podem contribuir tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar de alunos ribeirinhos. Oliveira (2008) em pesquisas realizadas na região amazônica, considera que muitos educadores encontraram dificuldades no trabalho pedagógico e sua relação com a cultura amazônica devido à falta de apropriação por meio de práticas formativas, além da ampla discussão e dos diversos aspectos a serem trabalhados. Verifica-se neste contexto, um grande desafio para os profissionais da educação, visto que a criança no início da alfabetização deve ter seus direitos respeitados e valorizados em seu contexto cultural, pois a sua localidade deve servir como ponto de partida para o processo de alfabetização e o educador possuir conhecimentos sobre a cultura de seu aluno, para que não encontre tantas dificuldades em trabalhar metodologias no processo de ensino aprendizagem.

É válido considerar que há urgência e necessidade de escolas e professores que dialoguem com os alunos, não que façam destes depósitos de conhecimentos, pois em Vygotsky (1996), o desenvolvimento do sujeito é considerado como resultado de um processo histórico, onde a criança necessita estar sempre em relação com o outro para desenvolver-se socialmente.

As políticas públicas mínimas para a educação, interferem na ausência e/ou distanciamento na formação dos professores e ainda é um dos maiores desafios, considerando que muitos deles não tiveram acesso a uma educação de qualidade pelo fato de que as comunidades ribeirinhas são distantes da cidade. A maioria dos sujeitos que pertencem a este meio social possuem dificuldades para o acesso à universidade, além do distanciamento de políticas públicas, muitos possuem dificuldade na capacidade de decodificar e codificar os sinais gráficos da Língua Portuguesa e sua utilização na prática social. Logo, sabem ler, mas não conseguem compreender o que leem.

Entende-se que a alfabetização é compromisso de todos os profissionais da educação, não somente dos professores, mas das grandes autarquias que representam o nosso País. Na perspectiva de que é importante a avaliação dos resultados nesse processo de ensino aprendizagem, acreditamos que o professor precisa realizar a práxis

de como inicia o processo de alfabetização nas séries iniciais haja vista a importância de valorizar o conhecimento prévio do aluno, pois este mesmo antes de chegar à escola já tem acesso à alfabetização por meio de símbolos, jornais, revistas, cartas, etc.

No entanto, os alunos das camadas populares, devido à condição precária de um ambiente alfabetizador, terão mais dificuldade de aprendizagem por pertencerem a famílias que não têm condições de oferecer materiais adequados que lhes incentivem na aprendizagem da leitura e da escrita, considerando que muitos são analfabetos ou semianalfabetos. Corroboramos, portanto, que o professor precisa conhecer a realidade do aluno com o objetivo de suprir essa ausência de um ambiente familiar não alfabetizador e que, o professor alfabetizador precisa e necessita sempre construir a práxis na prática da sala de aula.

Já, nas discussões sobre o letramento, o qual surgiu a partir dos anos 80, em que a ideia de letramento surge com o objetivo de ampliar o conceito de alfabetização, visto que, a criança precisa saber fazer uso da leitura e da escrita no seu meio social. A criança desde que nasce já participa de alguma forma de um mundo letrado, pois a mesma é rodeada de fatores que lhes inserem nessa prática de aprendizagem, como exemplo citamos jornais, revistas, rótulos, etc. Desta forma, o que seria o Letramento? O Letramento é a inserção da criança nas práticas sociais, por isso o desenvolvimento do sujeito depende muito do meio social que estiver inserido, dessa forma, citamos a situação das crianças que moram na região amazônica em especial as que vivem nas zonas ribeirinhas, pois não têm os mesmos direitos garantidos diferentemente do que a lei apresenta. Desse modo, a escola deverá encontrar estratégias que venham contribuir com estas crianças, para que as mesmas tenham oportunidades de participar do mundo letrado, pois somente desse modo conseguirá associar a leitura e a escrita no seu dia a dia, como nas embarcações, nas escolas, nas manifestações culturais e religiosas, nas próprias brincadeiras tradicionais que ainda estão presentes nas comunidades ribeirinhas.

Sendo assim, a perspectiva de que a palavra letramento surge como uma necessidade, devido ao grande número de fracasso escolar das crianças das escolas brasileiras de modo que muitos sujeitos eram considerados alfabetizados somente por terem se apropriado da leitura e da escrita sem terem condição de fazer uso dessas habilidades, ou seja, não adquiriam o conhecimento enciclopédico, aprendiam a ler de forma mecânica e tinham dificuldade de compreender o que liam e escreviam, e além do mais, as reprovações eram gritantes nos anos iniciais do ensino fundamental, entendemos que é necessário a busca de elementos que venham contribuir com a formação do sujeito, tornando-os participantes ativos em sociedade, que de acordo com Soares (2007, p. 40):

Na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra letramento se tornou necessária.

Desse modo, entendemos que alfabetização e letramento são dois processos distintos, porém, inseparáveis pelo fato de que a alfabetização por sua vez tem a finalidade de ajudar o aluno a aprender a ler e escrever, ou seja, é um processo específico e indispensável para que o indivíduo se aproprie do sistema alfabético. No entanto o letramento por sua vez, é a inserção e a participação do sujeito na cultura escrita.

Entendemos que é necessário trabalhar a alfabetização dentro de um contexto de letramento, visto que, quando a criança chega à escola já é de alguma forma um ser letrado por já conviver com diferentes manifestações de letramento. Como já citamos anteriormente, a alfabetização e o letramento são processos distintos, por isso nos dias atuais, não podemos afirmar que todo alfabetizado é um sujeito letrado, pelo fato de que muitos até adquiriram a habilidade de codificar e decodificar os sinais gráficos da língua portuguesa, ou seja, sabem ler e escrever, no entanto não conseguem compreender os seus significados, logo não conseguem usar a seu favor nas práticas sociais.

Portanto, somente contextualizando alfabetização e letramento que seremos capazes de construir com os alunos, uma aprendizagem libertadora, visto que alfabetização ajuda-os a aprender as técnicas dos sinais gráficos e o letramento é a inversão do aluno no mundo da escrita contribuindo com os mesmos nas práticas sociais do dia-a-dia, então podemos dizer que o letramento é a prática de uma ação de alguém que adquiriu as habilidades dos grafemas e fonemas por meio da alfabetização, mas que a forma de aprendizagem necessita de uma ação transformadora do professor mediador que necessita estar sempre em busca de novos métodos de aprendizagem, pois trabalhar a alfabetização e o letramento exige que o professor explore diferentes gêneros textuais de forma dinâmica em especiais aqueles que venham contribuir de fato com o desenvolvimento do aluno.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS RIOS E NAS FLORESTAS DA AMAZÔNIA**

Araújo e Oliveira (2008) afirmam que a formação de professores, no Brasil, é sabidamente deficiente, por uma série de razões conhecidas. No país, a formação de professores tem como um de seus objetivos amenizar os problemas de fracasso escolar nas instituições brasileiras, no entanto as orientações que são trazidas para os professores são de forma generalizada e não correspondem às múltiplas realidades do contexto em que a escola está inserida. Desse modo, para que a formação de professores no Brasil venha contribuir de fato para resolver/amenizar os problemas da alfabetização

é necessário que estejam ancoradas na necessidade dos alunos e professores de acordo com sua realidade e que além da teoria é preciso que venha acompanhada de práticas pedagógicas que sejam coerentes para docentes e discentes.

Na década de 1960, a formação de professores tinha como foco o professor transmissor de conhecimento, não havia o contexto do diálogo para a construção da aprendizagem. Já no período de 1970, após dez anos, a docência permaneceu centrada no fazer técnico, o papel do educador seria preparar o aluno para o trabalho, desse modo, o importante era ensinar ao sujeito a utilização de técnicas profissionalizantes, ainda neste período, a participação do aluno é mínima e a partir da década de 1980, já se pensava em uma educação que fosse capaz de formar o aluno como aquele capaz de contribuir com as mudanças sociais de forma crítica e responsável, nesse período, percebemos a presença de uma educação centrada no aluno.

Nos anos 1990, a atividade pedagógica era vista como espaço privilegiado para problematizar, ou seja, questionar o processo de ensino nas instituições escolares e principalmente significar e explorar os conteúdos teóricos. Nos anos 2000, a formação de professores era baseada na pesquisa, cujo objetivo seria formar o professor pesquisador – reflexivo, dessa forma toda a ação do professor não poderia ser neutra, ou seja, não bastava o professor participar de formação continuada se quando chegasse na sala de aula não refletisse sobre sua ação metodológica.

Diante desse cenário, percebemos o quanto a formação de professores é ainda muito carente, pois ainda nos dias atuais, a formação continua sendo baseada nas teorias, as quais não são suficientes para oferecer uma formação de qualidade para os educadores, pois a realidade concreta das estruturas e espaços formativos não condizem para a aplicação da prática.

Neste preâmbulo, o professor pode colaborar positivamente com o aprendizado do aluno, apesar de todas as precariedades existentes para o desenvolvimento deste aprendizado e sua formação não pode estar restrita a um curso superior, este que serve como base inicial, é necessário buscar capacitar-se cada vez mais, no intuito de contribuir com seus alunos oferecendo-lhes formação de qualidade para todos os sujeitos, independente de classes sociais, pois todos têm os mesmos direitos que devem ser respeitados de acordo com suas especificidades. Nesta perspectiva, entendemos que a formação continuada contribui significativamente para o professor repensar suas práticas educacionais, por isso é necessário que coloque a formação como uma de suas prioridades como educador comprometido com a educação, mas que não podemos delegar somente a este as responsabilidades das políticas públicas educacionais au-

sententes e condicioná-lo a aceitação destas realidades, é necessário o enfrentamento e o combate na busca de alternativas para a continuidade de práticas formativas.

Sendo assim, na visão de Vygotsky (1987) ao tratar da formação de professores ressalta a importância do outro neste processo. Para tanto, comungamos com as ideias de Vygotsky ao dizer que, o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangente, um ser histórico-cultural, moldado pela cultura que ele próprio cria. O Sujeito é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado. Vygotsky (1987, p. 11) atribui uma enorme importância à dimensão social no desenvolvimento humano quando se trata da formação de professores, pois, conforme o próprio autor, “[...] o aprendizado é considerado como um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim, o nível de desenvolvimento da criança dependerá do aprendizado que a mesma recebe”.

## **AS VOZES DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS E SUAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

A pesquisa intitulada “Entre rios e florestas: O Desafio de Professores Ribeirinhos na Prática da Alfabetização e Letramento em Abaetetuba/PA”, a partir da metodologia apresentada anteriormente, contou com a participação de três docentes que atuam em escolas ribeirinhas localizadas no Município de Abaetetuba, professores que residem na própria comunidade em que atuam, estes sendo do sexo feminino e com formação em Pedagogia. Tendo em vista preservar a identidade das escolas e dos participantes, identificamos os docentes na pesquisa como: Rosa, Hortência e Maria das Flores.

Para iniciarmos este diálogo, verificou-se que a docente Rosa trabalha com turmas de primeiro ano e possui quinze anos de atuação; a docente Hortência atua em turmas de segundo ano e trabalha há quatro anos; enquanto a docente Maria das Flores leciona nas turmas de terceiro ano e também possui quatro anos de profissão. A seguir iremos sistematizar a análise dos dados coletados que contribuem significativamente para a consolidação deste estudo.

Em seguimento ao exposto, apresentamos a manifestação das docentes sobre o conceito de alfabetização e letramento cujas respostas indicam dúvidas na definição dos termos, vejamos:

*Para mim, alfabetização é ensinar para as crianças os sinais gráficos da Língua Portuguesa. O conceito de letramento é a inserção da criança no mundo da escrita (Rosa).*

*Eu não me recordo muito, mas penso que alfabetização é o primeiro passo para que a criança conheça o alfabeto e aprenda a ler e escrever. Em relação ao letramento, acho que tem a ver*

*com a aprendizagem do aluno no meio social. Para mim, o letramento vem depois da alfabetização (Hortência).*

*Eu não tenho muita propriedade no assunto, mas penso que alfabetização é ensinar as letras do alfabeto para as crianças. Já o letramento é o que a criança sabe ler sozinho, sem precisar da ajuda de seus professores (Maria das Flores).*

De modo geral, percebe-se que as professoras apontam em seus relatos, incertezas para definir as especificidades da alfabetização e letramento, em que para Soares (2007) a compreensão de alfabetização citada pelas entrevistadas descreve o processo como a aquisição do alfabeto, ou seja, aprender a ler e escrever. Logo, a especificidade da alfabetização encontra-se na aprendizagem do código alfabético e ortográfico e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Referente ao conceito de letramento, a resposta da docente C desconsidera a alfabetização e letramento como processos interdependentes (ALMEIDA; FARAGO, 2014). Já as docentes Rosa e Hortência entendem o letramento como prática social (FREIRE, 1991), onde a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Dessa forma, o letramento está intimamente ligado ao contexto social e oferece condições para que o sujeito não somente aprenda a ler e escrever, mas exerça as práticas sociais que utilizam a leitura e escrita.

Identificamos no testemunho da docente Rosa a compreensão de letramento como inserção da criança no mundo da escrita. Em contrapartida, Almeida e Farago (2014) consideram que a inserção da criança no mundo da escrita deve passar pelo processo de alfabetização e letramento, sendo os dois fenômenos interdependentes. Isto é, a aquisição do sistema convencional de escrita deve estar em conjunto com o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

A contação de história, apresentada como instrumento para a prática da alfabetização e letramento na pesquisa, é uma das atividades mais antigas a datar do surgimento do homem. Segundo Souza e Bernardino (2011), desde muito tempo algumas instituições consideravam a contação de história uma prática que visava ao entretenimento. Somente a partir do século XXI, tem se reconhecido a relevância de contar história no âmbito educacional e sua contribuição para a aprendizagem das crianças.

Diante os enunciados, identificamos algumas dificuldades nos relatos das docentes para trabalhar com a contação de história no processo de alfabetização e letramento:

*Eu utilizo em minhas aulas várias estratégias de alfabetização: recorte e colagem, trabalho em grupo, cópia do quadro, caixa de palavras pequenas. Também conto história, mas não frequentemente, pois a turma é muito grande e bastante agitada, mas sempre que posso eu utilizo (Rosa).*

*Ao meu ver, a contação de história pode ajudar sim. No entanto, eu não faço uso dessa prática nas aulas pois a turma não se concentra. A turma é superlotada. Um dia tentei contar história, mas não consegui. Os alunos não têm o mínimo de interesse, então eu prefiro escrever no quadro as letras, palavras e ler junto com eles (Hortência).*

*A contação de história pode ajudar sim, mas o professor tem que ser muito rígido com os alunos, pois nem todos vão prestar atenção. Já tentei trazer a contação de história para as minhas aulas, mas não tive bom resultado. As crianças ficaram muito agitadas impedindo que eu concluísse a história. Por isso, o eu só uso a lousa. É só desse jeito que as crianças não ficam saindo da sala de aula (Maria das Flores).*

De modo geral, as dificuldades relatadas giram em torno de elementos como: turmas superlotadas, agitadas, falta de concentração e interesse por parte dos alunos. Abramovich (1997, p.18) afirma que “para contar uma história, seja ela qual for, é bom saber como se faz”. Planejar a leitura para a aplicação em sala de aula requer um conhecimento da história a ser contada e da turma que a ouvirá, a fim de considerar as metodologias necessárias para alcançar êxito com os alunos. Silva (2016), discute que o professor deve investir em histórias que sejam criativas, encantadoras e divertidas, para assim chamar a atenção da turma, cabe ao educador aprender a trabalhar a história em sala de aula de acordo com o contexto do aluno, pois a mesma contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita da criança, pois a leitura não deve ser reduzida somente ao método de controlar os alunos, a história deve cativar as crianças e atribuir significado a elas.

Ao fazer uso da contação de história como estratégia pedagógica, o educador precisa adotar critérios para a seleção da leitura com os requisitos necessários para envolver a turma. Em sala de aula, o professor deve estimular o pensamento crítico, expressão, interpretação e criatividade dos alunos por meio de perguntas ou roda de conversa. Logo, a contação de história contribui significativamente para o processo de alfabetização e letramento, bem como favorece o desenvolvimento da criança em seus aspectos sociais.

Soares, Vasconcelos e Ribeiro (2015) consideram que a escola possui crucial, pois favorece o desenvolvimento do sujeito em seus aspectos social e cognitivo, possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado e a socialização de saberes e experiências. O docente deve atuar no processo educativo na medida que sua ação pedagógica permite a construção de um saber reflexivo, desenvolvendo a criticidade e transformação nas estruturas sociais. Partindo desse pressuposto, foi solicitado as docentes que discorressem sobre a importância da participação em formação continuada, e as mesmas relataram que:

*Eu participo com frequência das formações, pois acho muito importante e também adquiro conhecimentos para melhorar cada vez mais em sala de aula. Infelizmente não é fácil participar das formações devido à distância para chegar até a cidade, mas eu faço um esforço de ir, pois se você quer ser um bom profissional, você tem que fazer a diferença; principalmente aqui na nossa ilha onde somos excluParticipo de formação, mas não vejo muita contribuição por ser sempre a mesma coisa. Parece que não mudam os temas e não tem nada a ver com a nossa realidade. As metodologias das formações são quase sempre a mesma coisa. É muita teoria. Eu não tenho tempo de ler por conta do meu trabalho e da minha família. Além disso, eu organizo*

*os trabalhos dos alunos e faço plano de aula. Eu penso que os modelos dessas formações precisam mudar para que de fato possa contribuir com o trabalho do professor (Hortência).*

*Eu participo apenas das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, pois não temos como sair para outro lugar. São muitas despesas e o que ganhamos é pouco, mas sempre que têm formações que eu posso ir, participo (Maria das Flores).*

De modo geral, todas as docentes participam de formação continuada, no entanto, as falas relatam impasses que perpassam por aspectos de mobilidade até os cursos, metodologias utilizadas nas formações e falta de recursos financeiros para se deslocar até a cidade, pois na própria comunidade, as formações são irrisórias. Diante esse cenário, as entrevistadas Rosa e Maria das Flores reconhecem a importância da formação continuada e buscam ultrapassar as barreiras anteriormente descritas com o objetivo de melhorar sua prática em sala de aula. A docente Hortência, apesar de participar, atenta para as metodologias utilizadas, pois sente um distanciamento com a realidade das escolas ribeirinhas.

Segundo Leite (2018), um dos maiores desafios para a formação de professores consiste em formar profissionais que atendam às inúmeras demandas emergentes no contexto educacional. Entre esses desafios, encontra-se a conjuntura das escolas ribeirinhas, as quais demandam professores com práticas pedagógicas específicas para sua realidade. Dessa forma, deve-se pensar uma formação continuada que considere a vivência dos professores que atuam nessas regiões.

Para Santos e Molina (2016), as populações ribeirinhas possuem acesso a uma educação que lhe são impostas por meio de um currículo descontextualizado. Dessa forma, é necessário entender os desafios e as potencialidades da formação de professores que atuam em escolas com populações ribeirinhas. Em contrapartida, Molina e Sá (2012) consideram que a educação do campo deve estar vinculada com a vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. A educação do campo deve compreender os processos culturais, relações de trabalho e estratégia de socialização para manter os elementos essenciais que constituem a identidade do indivíduo.

Santos e Molina (2016) destacam o sucateamento de equipamentos escolares, ausência de recurso didático, falta de merenda escolar, currículo e calendário escolar descontextualizado e a falta de formação adequada de professores e Gerone Jr. e Hage (2013) afirmam que poucas vezes a formação acadêmica prepara o professor para atuar em escolas ribeirinhas da forma como eles esperam ou necessitam. Muitas vezes, a formação do professor apresenta disparidades com as práticas e saberes correspondentes à realidade das escolas ribeirinhas, sendo necessário investir em formação continuada.

Portanto, é importante permanecer buscando conhecimentos por meio da participação em formação de professores. Esses saberes pedagógicos devem ser específicos

para a atuação em escolas ribeirinhas com o objetivo de contribuir significativamente para as práticas educativas dos docentes que atuam nessas localidades no que se refere à alfabetização e letramento dos alunos pertencentes à comunidade ribeirinha.

## PALAVRAS FINAIS

A alfabetização e o letramento são dois processos diferentes, porém, indissociáveis. A especificidade da alfabetização encontra-se na aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, enquanto o letramento oferece condições para que o sujeito exerça práticas sociais que utilize a leitura e escrita. Para mediar estes processos, o professor pode a partir da contação de história, utilizar esta estratégia pedagógica para que o aluno seja alfabetizado e letrado de forma simultânea. É válido ressaltar, que as escolas públicas, especialmente as localizadas em regiões ribeirinhas, possuem um currículo descontextualizado e necessitam de práticas pedagógicas que aproximem os saberes trazidos para dentro da sala de aula com os conhecimentos científicos construídos ao longo do tempo. Para isso, o educador pode partir do trabalho com histórias que façam parte da cultura dos sujeitos pertencentes a essas regiões tendo em vista facilitar o processo de alfabetização e letramento, bem como atribuir significado da leitura e escrita para o aluno.

Entende-se, portanto, que os educadores que atuam em escolas do campo devem permanecer na constante busca por elementos necessários para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, mas que sobretudo, possam lutar e reivindicar melhores condições estruturais, financeiras e formativas para a sua comunidade.

Nesse sentido, é importante trabalhar a formação de profissionais da educação ribeirinha em uma perspectiva emancipatória, onde a qualidade da formação de professores possa dialogar e possibilitar o entendimento das condições existenciais do campo, a partir de seus desafios e potencialidades que envolvem a comunidade e a valorização dos saberes e cultura da região.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 204-218, 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revista-online/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>. Acesso em 13 nov. 2020.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

GERONE JR.; HAGE, Salomão Antônio Muffarej. Ser Professor Ribeirinho: os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Erbio dos Santos (org). **Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2ª ed. GEPEIF/UFPA, Belém, 2013. p. 19-41.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul./set. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOREIRA, Marco Antonio; Masini, Elcie Aparecida. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

OLIVEIRA, João Batista e Araújo. **ABC do Alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

SANTOS, Jenijunio dos; MOLINA, Monica Castagna. Licenciatura em educação do campo: desafios e potencialidades na formação de educadores que atuam na educação de populações ribeirinhas da Amazônia. In: Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, 24, 2016, São Paulo. **Anais [...]**, ed. São Paulo: Atlas, 2016, p. 56-57.

SILVA, Maria Eliane da. **A importância da contação de história na alfabetização**. 2016. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Marcelino Vieira, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, n. 25, jan.-abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 13 nov. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Maria das Graças Pereira; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; RIBEIRO, Maria de Nazaré Rodrigues. **Ser professor/a na escola ribeirinha**: reflexão sobre o trabalho docente na comunidade São José Paraná do Espírito Santo Parintins/AM. Campina Grande: Realize Editora, 2015.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*. Cascavel-PR, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 13 nov. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.



## CAPÍTULO 9

---

### DA ILHA À CIDADE: A ESCOLARIZAÇÃO URBANA DE ALUNOS RIBEIRINHOS

*Nilce Pantoja do Carmo*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.9*

## 1 CARACTERIZAÇÕES E MOTIVAÇÕES: ALGUNS ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

“ Eu me considero um sortudo por ter nascido na Ilha do Maracujá. Eu tenho saúde, bom lugar para viver, uma ótima família! Coisas que muita gente procura, hoje em dia em Belém, mas não encontra. Eu tenho um campo pra brincar de bola, tenho os meus amigos, meus primos. Tenho uma vida tranquila e feliz!”

(Aluno Ribeirinho).

Este trabalho faz-se como um desdobramento da dissertação de mestrado: “Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano”, orientada por Waldir Ferreira de Abreu e defendida em 2019, como critério avaliativo para obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa), vinculada à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF).

Na ocasião, estudaram-se as vivências de alunos oriundos das Ilhas do Maracujá e do Combú – localizadas às proximidades de Belém/PA – que se deslocavam diariamente para estudar em escolas urbanas. Diante dessa realidade, almejou-se desvelar o arcabouço cultural e identitário desses alunos, analisando a relevância de suas singularidades ao processo educativo formal que os envolvia.

“DA ILHA À CIDADE: a escolarização urbana de alunos ribeirinhos” é um estudo que representa, igualmente, a busca de conhecimentos acerca das vivências estudantis dos sujeitos, pondo em foco suas motivações, aspirações e obstacularizações enquanto discentes e vislumbrando o êxito escolar como garantia – preconizada em lei – do acesso e permanência de todos os alunos. Sendo que o ribeirinho (munido de suas visões de mundo e de suas experiências como sujeito social), ao trazer consigo suas especificidades sócio-histórico-culturais, precisa encontrar na escola a mediação e o enriquecimento do seu universo de aprendizagem a partir de ações que articulem seus saberes aos conhecimentos formalmente constituídos naquele ambiente educativo. Tal enriquecimento se baseia num movimento intrínseco ao ato de educar como instrumento de libertação humana, pois como cita Reboul (2000, p. 22) “Educar não é fabricar adultos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permitir realizar-se segundo o seu ‘gênio’ singular”.

Direcionando o pensamento do autor ao aluno ribeirinho, ressaltamos a relevância de que o mesmo tenha oportunidade, no ambiente escolar, de galgar seus objetivos

discentes, participar ativamente do processo de aprendizagem, ampliar seus horizontes epistemológicos, sem deixar de “ser ele mesmo”, sem esquecer e/ou subjugar suas origens, mas (em contra ponto a essa ideia) valorizá-la como aspecto importante de sua formação identitária e humana.

No que versa à identidade, Ciampa (2001) demonstra, através da personagem Severino, que o nome (substantivo próprio) é um dos primeiros instrumentos utilizados na identificação dos sujeitos. Assim, podemos dizer que a palavra ribeirinhas é, de fato, representativa dos sujeitos em evidência. Ribeirinhas, substantivo derivado da palavra rio, termo muito significativo a essas comunidades. Sousa (2010) acentua que o rio se apresenta como ente aliado, de onde se retira o alimento ou com quem se constrói um relacionamento delineado pelas águas mansas ou revoltas.

Habitando as várzeas, os ribeirinhos circunscrevem as suas formas de viver as suas Amazônias, desenvolvendo saberes imersos na convivência com seus pares e com o aparato ambiental, no qual o modo de vida, as memórias, as tradições, a educação, as atividades laborais, fazem-se como aspectos que se entrelaçam e compõem a tessitura cultural e identitária dessas populações.

Constatamos, assim, que os termos cultura e identidade são basilares à compreensão da vida dos alunos ribeirinhos, os quais vêm de comunidades que carregam consigo referências históricas no que tange aos modos de pensar, ser e estar na região. Neste sentido, gerado pela problemática “Como se desenvolve o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos inseridos em escolas urbanas?”, o presente trabalho objetiva abordar – de maneira mais geral – a efetivação do processo educativo formal dos sujeitos, focalizando – de maneira mais específica – os desdobramentos de suas singularidades (forjadas nas comunidades originárias) na formação escolar desses ilhéus, que frequentam duas escolas localizadas na zona urbana de Belém do Pará.

Vale ressaltar que diante do levantamento bibliográfico realizado sobre o processo de escolarização de alunos ribeirinhos, constatamos que a educação ribeirinha, bem como a educação do campo contam com uma vasta publicação. Entretanto – apesar de algumas pesquisas (de dissertações e teses) se aproximarem da temática aqui discutida – não foram encontrados trabalhos que buscassem compreender, especificamente, o processo de escolarização de alunos ribeirinhos no contexto da escola urbana. Tal lacuna evidencia a importância acadêmica da pesquisa, contribuindo para com a produção de conhecimentos pouco explorados até o momento.

Para além do exposto, pensamos que a escola precisa assumir o compromisso com a promoção da igualdade, cujas práticas educativas convirjam com os objetivos e anseios dos indivíduos que a compõem. Coadunando com esta necessidade, o estudo

apresenta relevância social quando se concebe a educação como instrumento capaz de fomentar a valorização e a formação dos sujeitos, subsidiando sua atuação cidadã na conjuntura vigente.

Assim, para que a cidadania dos alunos ribeirinhos seja aguçada (e seus direitos educativos garantidos) é de suma importância que suas vivências sejam conhecidas, compreendidas, consideradas e valorizadas nos espaços escolares aos quais pertencem. Cabem aqui, entre outros, o olhar sensível acerca de suas percepções sobre o rio e as paisagens quando vêm à escola e quando voltam às suas casas; querer saber qual a Geografia, a História, as Ciências, a Literatura, os aspectos socioculturais e econômicos dos lugares onde moram; identificar e ampliar os conhecimentos que possuem acerca de seus direitos e deveres; desvelar suas raízes e formações identitárias; conhecer seus anseios e utopias, buscando formas para que os saberes escolares tornem-se suportes às suas concretizações.

## 1.1 Os caminhos metodológicos para mergulharmos na realidade estudada

Rumo à compreensão das diferentes nuances da realidade dos sujeitos e certos de que diante do presente objeto de estudo, todos os fatos e fenômenos guardam significância – merecendo atenção e cuidado ao manejo – optamos metodologicamente pela pesquisa qualitativa, a qual é conceituada, por Oliveira, como sendo:

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

O citado leva-nos a pensar sobre a relevância do método utilizado ao adequado desvelamento do objeto cognoscível, enaltecendo a reflexão e a análise como basilares a seu entendimento. Neste intuito, buscamos o amparo de alguns elementos da pesquisa etnográfica voltando-a à educação, o que para André (2005) somente pode ser realizado por meio da adaptação da Etnografia.

Fazem parte da Etnografia, segundo a autora, as técnicas de observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (entre outras), sendo que dentre esses procedimentos, foram postos em prática a observação participante, a entrevista e a verificação dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino. Munidos desse caminho metodológico, buscamos a aproximação da realidade dos alunos ribeirinhos, partindo do contato inicialmente curioso rumo a um contato sensível/empático, mas também criterioso, sistematizado, epistemológico.

Objetivando conhecer as diferentes formas de contribuições científicas inerentes ao tema realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica de livros, publicações periódicas e outros recursos pertinentes dispostos nos acervos da Biblioteca Arthur Viana (CENTUR), da biblioteca da UEPA (do Centro de Ciências Sociais e Educação-CCSE) e, principalmente, da biblioteca Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann (Central) e das bibliotecas do Instituto de Ciências da Educação-ICED e do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos-NAEA, sediadas na própria UFPA. Foram acessados, ainda, os acervos dos bancos de dados digitais, mapeando autores e literaturas convergentes às categorias intrínsecas ao tema (ribeirinhos, escolarização, cultura e identidade), bem como acerca dos recursos teórico-metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento coerente da pesquisa e/ou fizeram-se importantes à interpretação dos dados coletados e à apresentação dos resultados.

O estudo foi realizado em duas escolas do bairro do Jurunas: EEEFM Arthur Porto e EEEFM Prof. Camilo Salgado (que graças às suas proximidades geográficas com o rio Guamá e a Baía do Guajará apresentavam um quantitativo expressivo de alunos oriundos de ilhas). Contou com a participação de dois professores, dois coordenadores pedagógicos e três alunos ribeirinhos de cada unidade de ensino (sujeitos que vivenciassem há no mínimo um ano aquelas condições de ensino e aprendizagem).

Além de observações acerca das vivências dos sujeitos pesquisados e dos registros fotográficos de parte dessas vivências, a coleta de dados realizou-se através da aplicação de entrevistas, técnicas sobre as quais Lüdke e André (1986, p. 34) destacam a proficuidade pontuando que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Concordando com as autoras e em coerência com o intuito de cultivar uma aproximação dialógica com os sujeitos, buscamos escutá-los através de entrevistas semi-estruturadas.

Foi realizada, ainda, uma pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, almejando conhecer mais amplamente a realidade da instituição, bem como as concepções e intencionalidades político-pedagógicas que fundamentam suas ações educativas.

A partir da coleta de dados – consubstanciada por meio das observações em campo, da aplicação das entrevistas e das explorações dos Projetos Políticos Pedagógicos – procedemos à sistematização e organização das informações, sendo que diante do acúmulo do material coletado, os mesmos foram agrupados e separados de acordo com as categorias discutidas. Esse procedimento favoreceu uma visão mais holística acerca dos elementos constitutivos da pesquisa, a partir do qual efetivou-se a interação e o diálogo entre os dados coletados junto aos sujeitos entrevistados, a base teórica

reunida, as concepções identificadas nos PPPs das escolas e as observações realizadas durante os trabalhos de campo.

## 2 IDENTIDADE, CULTURA E ESCOLARIZAÇÃO: NO ÂMAGO DAS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Ao refletirmos sobre as condições de escolarização compartilhada por determinado grupo, colocamos em foco a constituição de sujeitos que se constroem e reconstroem em interação com os seus pares e com o seu meio, sendo que como seres humanos todos somos dotados da identidade humana, aquela que nos diferencia dos outros animais pela forma de pensarmos e agirmos no mundo. Bogo (2010), enfatiza que, para além do gênero biológico, existe em nós um gênero socialmente construído, sendo que a história de cada indivíduo é cotidianamente partícipe da história universal do gênero humano. Contíguo ao estudo acerca das comunidades ribeirinhas, encontram-se os estudos sobre as concepções de identidade, cultura e escolarização, sobre as quais discorreremos uma breve discussão.

Segundo Hall (2001), a partir do processo de globalização constituiu-se a identidade do sujeito pós-moderno, a qual mantém muitos traços na contemporaneidade. Esta identidade é marcada pela instabilidade, uma vez que pode criar novas identidades (algumas vezes contraditórias e/ou efêmeras), bem como produzir novos sujeitos (igualmente contraditórios e/ou instáveis). O sustento dessa concepção encontra-se no fato de que o mundo vive de intensas rupturas, fragmentações, deslocamentos e alterações. Assim, apresenta-se nesse quadro uma multifacetada mudança que implica numa cosmovisão de mundo em transformação.

A globalização também se fez como um objeto de estudos a Bauman (2005), que inclinando-se sobre as resultantes deste processo à vida dos sujeitos, cunhou o termo “modernidade líquida” para se referir às características intrínsecas ao mesmo. Um líquido sofre constantes mudanças e não conserva a sua forma por muito tempo. Assim, a analogia com o líquido ocorre para evidenciar o imediatismo, a fluidez, a efemeridade das relações que se desenvolveram, principalmente, a partir do início do século XXI.

Ciampa (1984) enfatiza que somos munidos de identidades e não de uma única identidade, o que nos leva a pensar que os alunos ribeirinhos guardam uma identidade social (aquela iniciada no seio familiar quando, já na infância, começam a apreender a realidade circunscrita pelas vivências junto aos seus comuns); possuem uma identidade enquanto sujeitos estudantis, em que demonstram determinação aos estudos (apesar de inúmeros entraves); uma identidade enquanto jovens (“retraídos” ou mais extrovertidos, vivendo naturalmente as demandas juvenis em busca de recursos à con-

cretização de seus objetivos); uma identidade enquanto sujeitos ligados à natureza, que estimam, mas também dialogam, trabalham e agem sobre ela. Gonçalves (2001, p. 154-155) amplia esta concepção mencionando que:

O caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, migrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com as florestas. A pesca é uma das atividades de seu complexo cultural [...].

O interessante é que esses amazônidas têm uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas amazônicos com a agricultura, o extrativismo e a pesca. São produtores polivalentes.

Ao ressaltar que o ribeirinho é o personagem mais característico da Amazônia, o autor refere-se à formação originária da sua comunidade, que se deu eminentemente a partir da miscigenação étnica. O almejado processo de dominação colonial resultou – para além da dizimação de várias comunidades nativo-indígenas – na mistura de raças representativa da mestiçagem existente. Nesta direção e, preconizando a importância da valorização de um currículo que inclua a identidade cultural ribeirinha, enfatizam-se que:

Redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, é dar validade curricular a conhecimentos que são específicos e necessários à realidade das populações ribeirinhas. É também um desafio político, de fazer valer direitos a uma educação de qualidade àqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais (ABREU, GONÇALVES & OLIVEIRA, 2015, p. 99).

De fato, o citado redimensionamento curricular é um desafio, mas um desafio justo, necessário e exequível principalmente se apoiado em aspectos favorecedores do êxito escolar dos alunos focalizados, o que converge com a concepção de Nóvoa (1992), que sugere a constituição de uma escola voltada a abordagens para além de seus muros, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos a partir da práxis coerente com as demandas do século XXI, com discussões essenciais e inovadoras. Para Laraia (1986), o ser humano se difere dos demais animais, justamente, pelo fato de predispor-se a vencer desafios e constituir cultura, segundo o autor:

[...] um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (LARAIA, 1986, p. 24).

Constatamos, assim, que a formação cultural é fortemente influenciada pelo trato do ser humano com os elementos da natureza e com os demais indivíduos, tornando-lhe capaz de circunscrever e demarcar sua existência histórico-social. Esta existência, segundo Brandão (2002), requer desse ser humano um posicionamento interpretativo,

ativo e interativo que se materializa por meio de ações concretas impulsionadas pelos atos de ver, perceber, pensar, dialogar e agir. Nesta direção, o mundo influencia e é influenciado pelos seres que o compõem. É imbricado de experiências, memórias, nomes, cenas, cenários, símbolos, palavras, frases e gestos, bem como de tessituras inacabadas, de representações individuais e coletivas, que se emaranham na formação de cada um e do todo.

O cotidiano das salas de aula (e de outros espaços educativos institucionalizados) estão no bojo das discussões sobre o processo de escolarização, o qual fomenta as aprendizagens rumo à constituição de conhecimentos formais. Esse processo guarda relevância na formação dos sujeitos de diversos povos e se vincula, diretamente, às concepções de educação. Entretanto, vale ressaltar que temos total consciência de que a educação se dá para além dos muros da escola, pois concordamos com Brandão quando julga:

Só o educador 'deseducado' do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação somente no ensino escolar, quando ela existe solta entre os homens e na vida. Quando, mesmo ao redor da escola e da universidade, ela está no sistema e na oposição a ele; na sala de aula em ordem e no dia a dia da greve estudantil; no trabalho rigoroso e persistente do professor-e-pesquisador e, ao mesmo tempo, no trabalho político do professor-militante (BRANDÃO, 2007, p. 109-110).

Move-nos, assim, uma esperança na educação. Não a esperança de quem, passivamente, espera (aquela do verbo esperar), mas a esperança de quem acredita, instrumentaliza-se e busca os caminhos fundamentais ao processo educativo transformador. Freire (1996) expressa que se a educação não pode tudo, ela pode alguma coisa de fundamental nas vidas das pessoas. Concordando com a afirmação, pensamos que essa "alguma coisa" é, de fato, fundamental, sendo capaz de promover uma evolução no ser humano no que tange ao seu modo de agir, pensar, posicionar-se no mundo, galgando-lhe condições para superar desafios, amadurecer e se potencializar na concretização de suas utopias.

Cabe-nos a exploração das potencialidades do ato educativo, vislumbrando seus atributos enquanto transformador das realidades. Nesta direção, Freire (1979, p. 19) menciona que "[...] para ser um instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito". O estudioso reitera, nessa perspectiva, que a educação deve servir à libertação do ser humano, o qual – a partir da problematização e da conscientização da realidade – reúne as condições necessárias para se libertar da ignorância e das diversas formas de opressão. Neste caso, uma educação problematizadora serve ao intuito de libertar este ser humano por meio do conhecimento e da ampliação da consciência, sendo essencial constituir altos níveis de conscientização acerca da conjuntura vivida para que sua relação com o mundo seja de ação e não de sujeição.

Freire (1996, p. 61) evidencia outro aspecto importante a ser suscitado pela educação: a autonomia. De acordo com o autor, “[..] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Em conformidade com a ideia, enalteçamos a ação educativa originária da ética, da estética e do respeito à dignidade e à autonomia, compreendendo a educação como importante dimensão da formação humana.

Sabemos que não existe neutralidade na ação educativa. Portanto, ensinar exige reflexão crítica acerca da prática, o que demanda constante movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre fazer. Portanto, dialogar com o educando e com sua formação indentitária e cultural é condição imprescindível à efetivação da aprendizagem. Precisamos nos tornar cada vez menos estranhos aos olhares e vivências (materiais, afetivas, econômicas, socioculturais) dos educandos, estreitando as distâncias que, muitas vezes, apartam os sujeitos que convivem no ambiente escolar.

Sabemos, ainda, que a educação brasileira é imbuída de distintas fragilidades, as quais obstaculizam historicamente a sua ascensão, sendo que no meio rural o cenário é ainda mais complexo, motivo principal pelo qual os estudantes migram para as escolas urbanas. Esses educandos – oriundos da escola do campo, principalmente aqueles de escolas ribeirinhas – inserem-se num modo peculiar de viver, trabalhar e estudar. Este modo de vida é marcado por uma cultura tecida no contato com as florestas e com as águas (de onde retiram o sustento pessoal e familiar). Para Santomé (1998), o mundo rural e ribeirinho costuma ser silenciado pelas ações pedagógicas, havendo a necessidade de que as práticas educativas sejam reinventadas no sentido de possibilitar a aprendizagem e a formação e cidadã de todos os sujeitos que compõem a escola.

### **3 A TRAJETÓRIA RIBEIRINHA NO INTERIOR DA ESCOLA URBANA**

Esta seção tem o propósito de apresentar alguns resultados vislumbrados acerca das vivências dos alunos ribeirinhos, inseridos nas escolas acompanhadas, tecendo-se um diálogo entre as exposições dos sujeitos do estudo, as colocações de autores que o fundamentaram e as concepções expressas nos PPPs no que versam sobre o processo de escolarização desses alunos.

A intimidade com o rio é oriunda de um saber cultural relevante às comunidades ribeirinhas. As crianças, desde muito pequenas, aprendem a tê-lo como um meio de subsistência, transporte e entretenimento. Numa das primeiras conversas com os alunos, percebemos a representatividade que o rio alcançava em suas vidas, posto que uma aluna comentou: “cedo a gente aprende a respeitar o rio. Como as escolas ribeiri-

nhas são, geralmente, palafitas, a mãe da gente tem medo que a gente se afogue e logo nos ensina a nadar” (A1). Esta fala é reiterada, quando se frisam que:

Fora do espaço da sala de aula, as crianças das águas amazônicas, desde a infância são levadas por seus pais a aprender não somente a falar, andar, mas também a nadar. Com isso, parte significativa das crianças ribeirinhas, aproximadamente dos três aos cinco anos de idade, dominam habilidades necessárias do ato de nadar e adquirem habilidades para andar em cima de troncos flutuantes, como o buriti, sustentando-se em troncos de árvores, no próprio casco, sobre as costas de outras pessoas, ficando de pé nas partes mais rasas do rio até conseguir a habilidade necessária para nadar sozinha (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p. 65).

Munidos da necessidade de nos aprofundarmos nesse universo, nas entrevistas, perguntamos aos alunos: para estudar, você chega a Belém e volta daqui num percurso cuja via principal é o rio. Qual o significado desse “rio no caminho” para você?

O significado é muito importante, muito grande, porque sem esse rio, a gente não viria pra escola, não haveria o camarão, o peixe (nosso alimento). Também, se não tivesse o rio, a gente tinha que dar uma volta enorme, horas e horas pra poder chegar aqui, ou então a gente ia ter que estudar em outro lugar. Como tem o rio, a gente vê como uma possibilidade de chegar, mais cedo, em menos tempo até aqui. Aí, o rio é importante pra isso, não só pra gente, mas também pras outras pessoas que trabalham com embarcações ou pras que vêm pra Belém trabalhar, por exemplo. Eu vejo o rio com importância pra gente estudar e pra comunidade também (A1).

Sem ele, eu não podia estudar. Sem ele, eu não tinha aonde morar. Sem ele, o meu pai não tinha como trabalhar. Ele me dá alimento, me dá diversão, me dá até banho! Me dá tudo que eu preciso. Então, o rio pra mim é tudo (A2)!

Partindo desse significado cultural e dessa interação respeitosa com o rio e com os demais elementos intrínsecos à vida ribeirinha, instigamos os alunos a refletirem sobre o tipo de relação que mantém com os estudos. Um deles respondeu: “É uma relação de sono, cansaço físico e suor, porque a gente vem andando ‘desdo’ porto ‘pra cá’ e chega aqui quase morto! Mas a gente não pode parar!” (A2). A partir dessa e de outras falas, constatamos que o esforço que cada um faz para estudar é, de fato, expressivo, sendo essa realidade sustentada no decorrer da pesquisa por outros sujeitos.

Ao perguntarmos, por exemplo, aos professores e coordenadores pedagógicos sobre as principais características percebidas nos alunos ribeirinhos, foi reafirmada a ideia de dedicação, esforço e compromisso para com o futuro, apesar das expressivas dificuldades enfrentadas. Sobre a evidenciada projeção ao futuro, Ciampa (1984) mensura que a autodeterminação supõe finalidade, sendo que a autodeterminação aos estudos remete diretamente à finalidade de um futuro mais promissor. Reiteramos, nesse sentido, a importância da educação à vida desses alunos, apoiando-nos na concepção de que:

A educação é, sim, determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 2011, p. 80).

Assim, compreender a trama da educação, requer o entendimento de que suas manifestações resultam de um longo processo de transformação pessoal, histórica e social, em que ambos (sujeitos e educação) se constituem, modificam e determinam ciclicamente.

Em busca do conhecimento acerca das identidades dos alunos ribeirinhos, instigamos aos próprios alunos e aos demais sujeitos a pensarem sobre si e sobre o outro (respectivamente), refletindo sobre aspectos que melhor lhes representassem. Neste sentido, lançamos inicialmente uma pergunta corriqueira e simples, a qual, segundo Ciampa (1984), é muito usada na busca do conhecimento identitário (como as do tipo: quem sou eu?). Então, perguntamos: quem é você?

Eu sou gente boa! Me chamo “(substantivo próprio)”, tenho 16 anos. Como você sabe sou ribeirinha. Sou uma menina como as outras. Só que venho do outro lado, onde tenho uma vida rodeada pelo rio e pela natureza. Eu gosto de lá, mas também gosto de estar aqui, de estudar, de passear no shopping e conversar com os meus amigos tanto de lá, quanto daqui (A1).

Eu sou “(substantivo próprio)”. Sou estudante. Sou uma pessoa calma, que gosta de curtir a natureza. Gosto de conversar, de tomar banho de rio, do dia a dia de lá... É isso, nós somos pessoas simples, pessoas de luta (A2).

Percebemos nas respostas traços identitários importantes (que desvelam o cotidiano de cada um), inclusive, quando A1, declara-se ribeirinha. Para além disso, verificamos através das exposições, que a cultura e a identidade dos alunos ganham amplitude no pertencimento, a partir do qual o reconhecimento de si ocorre também pelo que reconhecem em seus pares. Ciampa (1984, p. 64), remete-se a esse aspecto denotando que “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc”.

É imprescindível, dessa forma, o reconhecimento da pluralidade existente na escola, subsidiando que professores, coordenadores pedagógicos e toda a comunidade escolar conheçam as realidades de seus alunos e fomentem a proposição de ações educativas coerentes com o desenvolvimento e fortalecimento de seus vínculos culturais e identitários. Ghedin (2012, p. 131), ressalta que “[...] O uso da realidade do aluno como forma de conhecimento da própria vida é essencial para a superação dos problemas cotidianos”. Assim, a busca, a apropriação e a valorização das vivências discendentes, contribuem consubstancialmente ao desenvolvimento educativo de cada um em sua singularidade e plenitude. Esse desenvolvimento fomenta o autoconhecimento e a autoaceitação enquanto sujeitos sociais, promovendo segurança para lidar com a aceitação ou não aceitação das outras pessoas, inclusive, daquelas que se consideram diferentes/superiores às demais.

A tentativa de reduzir o outro através da diminuição de sua cultura, é explícita na resposta do aluno (A2) quando instigado a pensar se já sofreu discriminação por ser ribeirinho: “Quando eles têm um assunto comum comigo, tudo bem. Mas quando eles têm alguma rivalidade, eles puxam essa conversa do sítio, da minha forma de falar, dos meus costumes, porque sabem que esse assunto dói, que toca, mas eu não me rebaixo!”. Nesse contexto, ratifica-se a importância da escolarização como instrumento de resistência às práticas de discriminação e inferiorização alheias, as quais muitas vezes de maneira sutil corroem as relações escolares, fragilizando a possibilidade de reação/ascensão dos sujeitos, principalmente, daqueles alijados.

Enfatiza-se, nos PPPs das escolas, que a educação visa à formação do educando como pessoa humana, incluindo o desenvolvimento da ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico como basais à constituição cidadã. Colocar em prática essa intenção faz-se como responsabilidades sociais de cada uma. Sendo tal responsabilidade fomentada pelo conhecimento, perguntamos a professores e coordenadores pedagógicos se conhecem as experiências vivenciadas pelos alunos ribeirinhos para estudarem.

Expressou-se aspectos relevantes direcionados às respostas, os quais vincularam-se sobretudo às dificuldades relativas à travessia que respeitam os fluxos das marés; à permanência em longos espaços de tempo sem se alimentarem adequadamente; ao desgaste físico por acordarem muito cedo e caminharem consideráveis distâncias nos trajetos a pé; os constantes contratempos com as embarcações, pois quando falta combustível ou há greves dos barqueiros<sup>1</sup> não há como chegarem às escolas. Aos finais de semana, se há alguma atividade intraescolar geralmente também não participam, já que os barqueiros são contratados a transportá-los de segunda a sexta-feira.

Evidencia-se que parte importante da realidade dos alunos ribeirinhos é conhecida por aqueles que se encontram à frente de seus processos educativos, sendo as consequências sentidas, também, na forma de uma aprendizagem prejudicada. Seus apuros, decorrentes da precariedade de condições – ultrapassam o fato de faltarem às aulas; chegarem atrasados; andarem longas distâncias – são representativos da negligência e da exclusão historicamente produzidas pelos poderes públicos.

#### **4 A REALIDADE IMERSA NUM PINGO DE ESPERANÇA: ALGUMAS REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

A escola se configura como lugar de conflitos, o qual traz a seus sujeitos (a todo momento) novos desafios, levando-lhes a refletir e a agir em busca das resoluções de (diversificadas e diferenciadas) situações. Sobre esse aspecto Freire (1979), nos leva a pensar que no ato de responder aos desafios que lhes são apresentados, o homem se

---

<sup>1</sup> Pessoas que conduzem ou trabalham em barcos, desenvolvendo pesca ou condução de passageiros.

cria e recria como sujeito, já que a resposta exige dele reflexão, criticidade, decisão, organização e ação, tornando-lhe não somente adaptado, mas integrado às realidades.

Partindo da perspectiva de que as ações de criar, recriar, refletir, criticar, decidir e organizar fazem parte do amadurecimento dos sujeitos escolares e da função social da escola, pensamos que estas ações devem ser efetivadas rumo à integração (não apenas adaptação) do aluno ribeirinho nesses espaços educativos. Esse movimento, certamente, favorece tanto aos próprios alunos (amenizando dificuldades específicas que encontram), quanto à comunidade escolar como um todo, diminuindo as fronteiras existentes entre os sujeitos e cunhando suas formações enquanto cidadãos.

Ocorre, que o êxito escolar do aluno ribeirinho matriculado em escolas urbanas requer dele a superação de várias dificuldades, não somente de caráter físico (que enfrentam cotidianamente para chegarem às escolas e voltarem às suas comunidades), mas também dificuldades diante dos conteúdos escolares, de um currículo urbano-cêntrico, das relações com os colegas, em virtude do cultivo de uma cultura diferenciada daquela predominante nos espaços educativos. Diante dessas situações, Candau (2002, p. 133), enfatiza a importância da transformação nos alertando de que “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural”.

Enfatizamos que não queremos dizer, com isso, que a escola está alheia ao aluno ribeirinho que existe dentro dela. No que pese às respostas dadas nas entrevistas, por exemplo, constata-se a reafirmação dessa existência e do esforço, principalmente individual do aluno, para que sua aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Entretanto, acreditamos que haja a necessidade de que os sujeitos que fomentam os conhecimentos escolares se debruçam profundamente em sua realidade – e a partir da elaboração e da prática de um trabalho mais crítico, sistematizado e humanizante – possibilitem à comunidade escolar conhecer, de fato, aos alunos que vêm das ilhas. Essa modificação na estrutura das práticas educativas, possivelmente, modificaria também as relações existentes nas escolas, levando à constatação de que, como cita Freire (1996, p. 32), “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”.

O desenvolvimento de um trabalho bem sistematizado, promoveria, ainda, a assunção da identidade dos próprios ribeirinhos, que tendo sua realidade desvelada (de maneira séria e respeitosa), valorizariam cada vez mais as suas descendências e a sua forma de viver e atuar no mundo, enaltecendo sua formação sócio-histórico-cultural. Nesta direção, Ciampa (1984) nos alerta sobre o risco de fragmentação e/ou extinção de um grupo social caso exista objetivamente, mas seus componentes não se identifi-

quem como seus membros e nem se reconheçam reciprocamente. Consonantes com a ideia do autor, acreditamos no papel da educação enquanto aguçadora da identidade cultural ribeirinha, fomentando recursos para otimizar ainda mais nesses alunos o conhecimento, o apreço e o pertencimento ao seu grupo.

É compreensível, que a partir da interação com os sujeitos da cidade haverá uma troca recíproca, constituindo o que Ciampa (1984) chama de Identidade Metamorfose. Essas mudanças são naturais e ocorrem a partir de todos os tipos de relações. Entretanto, reafirmamos a importância de se manter a essência das identidades, o que pode sim ser tecido em processos educativos formais, sendo imprescindível, para tanto, conhecer e enaltecer a diversidade dos sujeitos.

Entretanto, constatamos que as escolas se apresentam, ainda, como educandas em diversos aspectos dessa abordagem, ou seja, estão diante de um conhecimento que precisa ser problematizado, desmitologizado, buscando apreender suas nuances mais singulares. É uma realidade, um rio, no qual elas precisam mergulhar de maneira mais profunda para favorecer a melhor trajetória estudantil dos alunos ribeirinhos.

O sucesso dessa trajetória perpassa, logicamente, pela implementação de ações oriundas do poder público. Um exemplo disso é a preocupação, por parte dos alunos, com o meio de transporte coletivo/aquático (os barcos) utilizado em suas vindas e voltas, o qual é subsidiado pela administração pública e representa, muitas vezes, um entrave a sua ascensão discente. Ocorre que quando o governo estadual não efetua o pagamento correto dos barqueiros, eles fazem greves, o que inviabiliza o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que eles ficam impossibilitados de chegarem à Belém para dar continuidade a seus estudos.

Os trajetos do barco à escola e da escola ao barco (realizado a pé pelos alunos) necessita, igualmente, do olhar sensível rumo à modificação, pois causa um expressivo desgaste físico e mental nestes estudantes, expondo-lhes a diferentes riscos que atentam contra as suas integridades. Neste sentido, clama-se pela efetivação de políticas públicas que reconheçam e sanem os problemas apresentados.

Podemos constatar que os desafios a enfrentarmos na construção da educação dos alunos ribeirinhos que estudam em Belém, vinculam-se diretamente a atitudes integradoras que se somem e se conciliem na efetivação de ações resolutivas das dificuldades abordadas. No que tange especialmente às práticas educativas – a termos a educação como possibilidade gerada pela esperança, pela conscientização e pela autonomia e, partindo do princípio de que os sujeitos se mostram inclinados à transformação e possuem as condições para construí-la – acreditamos que avanços importantes podem se concretizar.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir Ferreira de; GONÇALVES, Micheli Suellen Neves; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Currículo, cultura e educação: a realidade insular do currículo em Belém. **Margens** (UFPA) Abaetetuba, v. 8, p. 85-102, 2015.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. RJ: Jorge Zahar, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).
- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e Cultura (s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, Campinas, a. 23, n. 79. Ago/2002.
- CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; LANE, Silvia (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorin dos; SILVA, Rosângela Maria Barbosa. **Educação e diversidade na Amazônia**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.
- GHEIDIN, Evandro (org). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6 ed. RJ: DP&A, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. – Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

NÓVOA, Antônio. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. – 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

REBOUL, Oliver. **A filosofia da educação**. - 70ª Ed. – Portugal, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ed. rev. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011 (Coleção Educação Contemporânea).

SOUSA, Roseli. **Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais da Ilha de Caratateua, Belém do Pará**. Belém: EDUEPA, 2010.



## CAPÍTULO 10

---

### AS DIVERSAS LINGUAGENS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS

*Rita do Socorro Osório Epifane*

DOI: [10.46898/rfb.9786558890966.10](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890966.10)



## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo é uma análise sobre as diversas linguagens na infância. Dizemos **E** linguagens, no plural, pois compreendemos que a criança possui diversas formas de expressão e interação que merecem nossa atenção e estudo para melhor compreendê-la e assim construir caminhos possíveis no intuito de desenvolvimento dessas linguagens.

Compreender as diversas linguagens na infância e sua importância no aprendizado, além disso, conhecer as linguagens inerentes ao ser humano também é um outro objetivo a ser alcançado neste estudo.

O conhecimento referente à linguagem humana sempre nos chamou atenção, porém é mais curioso o seu desenvolvimento na infância e que é tratado por diversos pesquisadores das áreas psíquicas, pedagógicas e sociais, por isso esse trabalho justifica-se por ser um meio de compreensão e contribuição sobre o assunto.

O trabalho tem como um de seus principais objetivos, de acordo com os diferentes tipos de linguagem, discutir a importância da aquisição da linguagem escrita e oral, com crianças. O conhecimento referente à linguagem humana sempre nos chamou atenção, porém é mais curioso o seu desenvolvimento na infância, o desenvolvimento da linguagem com crianças na fase inicial se torna de grande importância e se dá através de estímulos sistematizados provocados pelo meio, ou seja, pelo universo ou pelo contexto onde está inserido.

É por meio desse fator que o educador, de uma maneira mais sistemática, pode contribuir significativamente com a capacidade de domínio da linguagem com crianças nesta fase de desenvolvimento infantil.

Cada criança em suas especificidades transforma sua rotina num verdadeiro espaço, num mundo imaginário, querendo sempre transpor o que sente em um emaranhado de fantasias. O criar, o brincar, o sonhar, o estar com o outro, e tantas outras expressões contínuas das crianças esbarram em muitas ideologias do adulto: "agora não pode", "agora não é hora", "este não é um lugar para isto", no entanto elas persistem. Querer que as crianças esqueçam que são crianças, que o seu universo é rodeado de "inocências", é querer que sejam pensantes como adultos, é queimar suas fases, no objetivo de substituir o mundo delas pelo mundo próprio de adultos.

Se a análise das relações entre a linguagem e o conhecimento realiza-se levando em conta essas novas perspectivas, o modo de explicação dos fatores endógenos e exógenos torna-se mais integrativo e mais diferenciado. Sobre essas novas bases, portanto:

Nesse ponto, Vygotsky destaca a coincidência de sua hipótese com a hipótese explicativa de Piaget daquela época, pois para ele o desenvolvimento da lógica na criança é uma função direta de sua fala socializada.

Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende

de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (Vygotsky, 1991 p.44).

Nesse período, então, é clara a tese de Piaget sobre a importância decisiva e explicativa da linguagem na formação do pensamento lógico, ao passo que processos e mecanismos internos e mais profundos (“coordenação de esquemas de ação”, “reação circular”, “interiorização de esquemas”, “autoregulação”, “equilíbrio”, etc.), que explicariam a construção de esquemas conceptuais, ainda não estavam formulados.

É evidente que a linguagem, nesse nível inicial, participa no processo de socialização do pensamento, visto que permite trocar informações e colocar em correspondência pontos de vista, e nesse sentido, possibilita o processo de conceptualização. Entretanto, esse processo não é de uma via somente, pois ele possibilita, reciprocamente, o desenvolvimento da competência linguística. A infância é, sem dúvidas, uma das melhores fases da vida, onde se realiza descobertas, desenvolve-se o corpo, a mente, além disso, percebe-se a construção da criatividade, da imaginação e dos saberes, é nesse período da vida que vamos desenvolvendo a linguagem, ou as linguagens.

Antes é preciso considerar linguagem como um termo mais amplo, que vai além da oralidade. Segundo Melo et al (2017, p. 2), “em contextos interativos, em ambientes escolares, desde a educação infantil, um gesto, um desenho, um choro, ou um olhar, podem ser considerados linguagens”. Desse modo, são também consideradas linguagem a dança, a música, a brincadeira e o desenho, entre outros; por isso, é importante a atenção do professor e a adaptação de suas práticas voltadas para essas diversas formas de expressão.

Vygotsky (1987) compreende o fenômeno da linguagem como parte de signos criado pela sociedade ao longo da história e dentro de um contexto cultural e social, que propicia a mudança no desenvolvimento cultural da sociedade e que acaba moldando o próprio homem, que a cria. Nessa compreensão, além da fala, outras formas de comunicação e expressão podem ser consideradas signos. (MELO *et al.*, 2017, p. 2).

## 2. AS MÚTIPLAS LINGUAGENS DE INTERAÇÃO SOCIAL

Partindo da compreensão de Vygotsky citado por Melo (*et al.*, 2017), entendemos que a linguagem é um fenômeno social que proporciona a mudança cultural e transforma o homem, assim, diversas formas, além da fala, permitem a comunicação e interação. Partindo dessa abordagem, entendemos que não há uma só linguagem, mas múltiplas formas de interação social; assim, listamos cinco formas de linguagens desenvolvidas na infância.

Antes, é necessário compreender que não podemos considerar apenas a linguagem oral como meio de comunicação, além disso, ao considerar a linguagem como um sistema complexo que pode ser dividido em dois tipos: linguagem verbal, quando se utilizam palavras e não-verbal que se utiliza de outros sinais, imagens, gestos e sons (MELO *et al.*, 2017).

A primeira forma de linguagem que listamos aqui é o movimento. Segundo Melo et. al (2017), desde o nascimento a criança utiliza-se dos movimentos para se comunicar com a mãe ao longo de seu crescimento, ao se desenvolverem outras formas corporais são desenvolvidas.

O movimento é uma das primeiras linguagens usadas pelas crianças para se comunicar com o mundo social, que ao longo de seu desenvolvimento mental/corporal novas linguagens são incorporadas que geram autonomia e independência da criança, porém o movimento não é esquecido ele se desenvolve de acordo com o desenvolvimento da criança. (MELO *et al.*, 2017, p. 4).

A linguagem da música é a segunda forma de expressão da criança. A música é inerente à cultura da sociedade a qual a criança faz parte. Por meio dessa linguagem, o ser humano pode expressar-se e comunicar suas sensações, ideias e sentimentos. “Deste modo, a música só tem a acrescentar na vida e no processo de aprendizagem da criança e engrandecer o trabalho do professor” (MELO *et al.*, p.5).

A dança é outra forma de linguagem, pertencente à aprendizagem de novas culturas. Essa linguagem deve pertencer ao currículo escolar e ser considerada como área do conhecimento.

A linguagem da dança, na escola, pode propiciar um contato estreito com a cultura local, no sentido de ampliar a observação das formas de dançar e perceber o corpo em movimento, desenhando novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo tantas outras. Além da cultura local a dança pode proporcionar as crianças um contato com novas culturas.

A brincadeira como expressão de múltiplas linguagens é outra fonte de aprendizagem para a criança. O brincar permite amplas possibilidades de leituras e interpretações da realidade, além disso, estimula a imaginação promovendo experiências culturais, formações de valores, habilidades e participação social (MELO *et al.* 2017).

Desta forma, a brincadeira é um fenômeno cultural, pois se configura junto a um conjunto de práticas e conhecimentos produzidos, construído e acumulado ao longo do tempo, exemplo disso, e que ainda podemos observar crianças brincando de amarelinha, passa o anel, ciranda, bolinha de gude e outras brincadeiras que seus avós brincaram quando eram crianças.

Além disso, o desenho também é uma forma de linguagem. O desenho pode ser entendido como uma *linguagem universal*, a qual está estritamente interligada com a sociedade e a cultura, propagando-se entre várias gerações.

É uma linguagem que possui suas peculiaridades e história própria. Para Junqueira Filho (2005) o desenho é uma linguagem que possui estruturas e regras próprias na qual transmite toda e qualquer realização humana se enquadrando num sistema de representação como uma produção de sentido. Desenhando a criança imprime registros, portanto, expressa e comunica (MELO *et al.* 2017, p. 6).

Por meio do desenho, a criança expressa suas ideias, desejos e imaginação, por isso é comum ao entregarmos um lápis a uma criança e imediatamente ela começar a desenhar. Além de ser um momento de descontração é também um jogo de relação e interação social (MELO *et al.*, 2017, p.7).

O presente estudo trata-se de uma análise dos conceitos de linguagens na infância, por isso utiliza-se de aportes teóricos encontrados em artigos científicos e documentos oficiais, dessa forma, utilizamos o método qualitativo o qual “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Além disso, tornou-se necessário o uso da pesquisa bibliográfica que “é feita a partir do

levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”, como defende Fonseca (2002, p. 32, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

## 2.1. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS NA PRÉ - ESCOLA

A interação social das crianças com outras que ainda não têm linguagem estruturada, tem um aspecto interessante na pré-escola, pois não é somente na interação com o educador, mas também com outras crianças que já dominam a fala plenamente de forma que existem muitas possibilidades de troca de aprendizagem linguística, o que toma o ambiente formativo e construtivo de competências, as quais estão por serem constituídos.

As diferentes situações, a exemplo das solicitações, tanto verbais como gestuais, colocam as crianças num ambiente rico em desafios, que requer dela uma reação à sua maneira e possibilidade, criando atitudes e respostas que, se estivessem só com o educador, não teria chances de vivenciar.

Sendo assim, o universo familiar e social, bem como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da linguagem. É por meio das interações nas brincadeiras que a criança cria uma linguagem simbólica (imitativa). A imitação consiste, então, em uma reconstrução individual daquilo que é observado, contribuindo para o desenvolvimento já conquistado.

A imitação em fases iniciais do desenvolvimento na pré-escola tem sido estudada sob diferentes perspectivas teóricas, que atribuem importância e interpretação diferenciadas. Em geral, a imitação é vista como importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição, mas a compreensão desse processo e de seu papel específico, depende da teoria de desenvolvimento de como inclui o ambiente social.

Piaget (1971) descreve seis fases no desenvolvimento inicial de imitação. São elas: Fase 1 - exercícios ou reflexos; Fase 2 – imitações esporádicas; Fase; 3 - imitação esporádica de sons e movimentos já que já pertencem ao repertório; Fase 4 - imitações de movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira visível para ele, e início de imitação de modelos sonoros ou visuais novos; Fase 5 - imitação sistemática de modelos novos, compreendendo os que correspondem a movimentos invisíveis dos próprios corpos; Fase 6 - início de imitação representativa e de imitação deferida, a qual ocorre na Educação Infantil. Portanto, o desenvolvimento da linguagem se dá por meio da imitação ao aparecimento da função simbólica que precede a representação.

As crianças imitam espontaneamente as outras e as suas educadoras, durante seu livre brincar e em todas as atividades escolares. Conclui-se também que os processos de imitação são apontados pelas diferentes teorias do desenvolvimento como sendo básicas e centrais na aprendizagem, importantes na aquisição da linguagem por meio das comunicações, expressões e interações sociais, na constituição de individualização e na vida de representação da criança na Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil. 1998. P. 27.v.01).

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças. É o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a imitação é um dos recursos que a criança, para o seu desenvolvimento, utiliza em brincadeiras com as outras crianças (juntamente como faz de contas, a oposição, a linguagem e apropriação da expressividade corporal). Na pré-escola, as crianças reproduzem sons, gestos, posturas, expressões faciais, vindo de pessoas com as quais convivem. Conforme afirma Oliveira (2000, p. 119):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável a prática educativa. Além disso, considera-se que a brincadeira atua como uma forma de assimilação do real ao “eu” da criança. Para adaptar-se ao mundo, ela faz uma representação deste, e a brincadeira é uma atividade que transforma o real de acordo com suas necessidades afetivas e cognitivas.

Vale salientar que, na pré-escola, a criança tem ao seu lado uma parceria que se dirige a ela a todo instante, gesticula, tem expressões faciais que se dirigem a ela a todo instante, gesticula, tem expressões faciais que acompanham a mensagem oral, enfim, solicita a atenção de umas com as outras.

A criança precisa de parcerias para desenvolver-se, principalmente no que se refere à aquisição da linguagem, é fundamental reconhecer nas outras crianças, parcerias competentes que auxiliem esse desenvolvimento. Esse é um recorte significativo para ser analisado quando se focaliza o ambiente Pré-escolar.

A interação entre as crianças é, para além de uma condição fundamental do desenvolvimento de relações e de laços de sociabilidade – e, por isso, um dos mais importantes factores de educação oculta das crianças – o espaço onde se estabelecem os valores e os sistemas simbólicos que confirmam as culturas infantis. (AGOSTINHO, 2003, p. 13).

Nesse processo de interação, a criança desenvolve ações que estão além de suas capacidades reais, entendemos que mais que potencialmente, é necessária a presença dos outros para que se desenvolva uma ação compartilhada favorecendo essas atitudes.

O instante em que a criança começa a falar é entendido como um marco tanto para os pais, familiares e educadores, no cotidiano de suas relações com as crianças, como pelas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento, uma das questões mais intrigantes diz respeito ao funcionamento da linguagem e a configuração das primeiras palavras.

Vygotsky (1989) diz que a interação social pressupõe generalização, da mesma forma que a generalização só é possível na interação social. Além disso, o significado é entendido como produto da evolução histórica da linguagem, o que não implica, no entanto, ela seja algo já dado, acabado, imutável.

Ao ingressar na pré-escola, a criança se depara com um espaço que possui composição própria, com objetivos específicos e uma estrutura social diversa do familiar. É necessário levar em conta a ação da escola, que tenha de ajustar a criança às suas exigências e à transformação desta ao procurar adaptar-se a tal situação.

Esse processo evidencia muito claramente como a criança se apropria de formas diferentes de conduzir uma situação, desde que ela tenha oportunidades de interagir com o “outro”. Dê a importância de o educador estar comprometido com essa questão, compromisso que passa necessariamente pelo entendimento do seu significado.

## **2.1. A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA**

Para podermos entender as questões linguísticas da criança nesta fase, precisamos, antes de tudo, entender que ela já está munida de uma linguagem, a linguagem oral, intuitiva, natural, compatível a sua idade.

Ao entrar na escola, ela se depara com a linguagem escrita, na verdade, ela se defronta com outra linguagem totalmente nova e desconhecida. A criança que irá ser treinada na linguagem escrita tornar-se-á bilíngue, isto é, conhecedora da linguagem oral, falada e treinada para a linguagem artificial da escrita.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tanto da leitura e quanto da escrita se pauta na necessidade da criança em compreender o mundo natural e social onde está inserida. Este processo é resultado de outro processo de interação sujeito/mundo. O mundo assume a condição do objeto, o que define quantitativa e qualitativamente o processo de construção de conhecimento pelo sujeito.

Ler e/ou escrever é tão natural quanto andar. A criança que está exposta a experiências interessantes sobre a linguagem escrita com materiais para escrever, tem a oportunidade de falar e perguntar, disponibilidade de outro para ouvi-la e responder às suas perguntas, contatos permanentes com livros, palavras escritas, números e experiências positivas com a leitura, desenvolve seu interesse e curiosidade, construindo conhecimentos sobre a escrita, que está incorporada à sua atividade cotidiana.

Oliveira (1995) destaca que no processo cognitivo, atuam também, as experiências do sujeito, no caso específico, as experimentações sociais da criança com a linguagem oral, que se relaciona diretamente com a necessidade de ler e escrever. Toda aprendizagem, como por exemplo, a linguagem escrita, ao se iniciar, não provoca um desenvolvimento acabado, pelo contrário, revela um processo de desenvolvimento. A partir de sua internalização, a criança encontra novas possibilidades de operar com a realidade.

Smith (1989) fala sobre o aprender a linguagem escrita, é experimentar, usar, praticar, conhecer, criar. Só se aprende algo realizando esse algo, é lendo e escrevendo que a criança aprende a ler e a escrever.

Neste caso, é preciso ressaltar que o processo de construção da linguagem escrita é um processo discursivo, marcado por uma rede de interações que integra a criança ao meio social-

histórico-cultural.

O processo de alfabetização, em uma perspectiva interativa, incorpora a prática pedagógica à dimensão do lúdico e da imaginação que, além da lógica e da gramática, constitui o esquema interpretativo da criança. Por isso, é fundamental que a professora tenha clareza que a apropriação da linguagem pela criança é um processo histórico e unificado de desenvolvimento individual e coletivo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v. 01),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientada de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A prioridade é que a pré-escola se coloque como tarefa para trabalhar a linguagem em suas funções, prática e criadora. Porém, consciente de que, ao trabalhar, a função criadora da linguagem chegará à sua função prática.

Todavia, ao discurso que vincula o cuidar da criança com sua educação, acrescenta-se, neste momento, a premência em definir a prioridade e o enfoque que devem ser dados às dimensões que se articulam com uma abordagem educativa a qual se concretize em projetos educacionais – pedagógicos.

Vygotsky (1989), ao desenvolver uma teoria sobre a formação de conceitos, mostra como o conhecimento se transforma em conceitos a partir de um movimento de elaboração complexo: ao analisar os métodos tradicionais de estudo da formação de conceitos na infância, os mesmos não nascem com as crianças, sendo fruto de longo processo que se inicia na fase mais precoce da infância.

O conceito tem sua gênese de acordo com esta perspectiva, nos sujeitos envolvidos na interação, enquanto movimento intrapsicológico, mas também (e ao mesmo tempo-Interpsicológico) do sujeito. A elaboração de conceito pela criança irá depender da diversidade, não só quantitativa, mas, especialmente, qualitativa, das experiências que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se enquadram.

Daí, então, a necessidade de nos determos no estudo das interações evidenciadas na instituição de educação infantil, a fim de delimitar alguns de seus elementos componentes, bem como o valor destas interações em termos de apropriação e elaboração de conceitos, principalmente de sua linguagem pela criança.

## 2.2. PRESENÇA DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de aprendizagem de educação infantil. Diversas instituições conhecem a linguagem e a maneira como as crianças aprendem de modos bastante diferentes.

Há exemplo de alguns casos práticos que consideram o aprendizado da linguagem oral como um processo natural, o qual ocorre em funções de maturação biológica, prescindindo-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem.

Em outros casos, ao contrário, acredita-se a que a intervenção direta do adulto é necessária e determinante para o aprendizado da mesma. Nessa probabilidade, a linguagem é considerada apenas como um conjunto de palavras para a nomeação de objetos, pessoas e ações.

Smith (1989) ressalta que para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita apresenta, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentido único às palavras. A linguagem não é homogênea: há variedades do falar, diferentes no grau de “finalidade”, bem como no que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas.

O processo que trata da maturação biológica está intimamente ligado à intervenção direta do aluno. À medida que a criança vai amadurecendo a vida, através de conhecimentos, faz-se necessária a fonte de informação, que é a relação interpessoal.

Garcia (1993) menciona que o não saber da criança, em determinadas situações, apronta para a possibilidade do uso do saber. A criança avança na construção e apropriação de novos conhecimentos a partir do trocar, da relação e da interação com outros indivíduos. O papel do “outro” na construção do conhecimento é grande significado, pois, o que o “outro” diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento

[...] as condições de um rico ambiente interacional referem-se, especialmente, à existência de parceiros envolvidos afetivamente com a criança e disponíveis para interagir com ela, o que inclui os adultos e as outras crianças de creches, e também a presença de suportes ambientais que favoreçam a interação (FERREIRA, 2004, p. 65).

Alguém que interfere intencionalmente no processo vivido pela criança na adequação da linguagem e, neste sentido, proporcionar novas possibilidades para este desenvolvimento é a professora que, no universo da educação infantil, tem um papel fundamental enquanto “mediadora” no desenvolvimento do seu aluno.

### **2.3. REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL- UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA LINGUAGEM**

A lei de diretrizes e Bases e da educação Nacional (n 9.394/96) nos aponta alguns passos na etapa da Educação infantil. O Ministério da Educação e Desporto (MEC) apresenta o Referencial Curricular Nacional da Educação infantil, para esta modalidade de ensino, pretendendo melhorar a Educação infantil em todo o país e capacitar professores para a educação de qualidade .

Este referencial pressupõe uma linguagem sistematizada e significativa, no processo de experiências para trabalhar a linguagem de forma coerente, desenvolvendo suas capacidades na construção de conhecimentos.

Segundo referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas com o fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionamento; Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crian-

ças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõe e com as interações que estabelece; a individualidade e a diversidade; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; a resolução de problemas com forma de aprendizagem.

Os conteúdos de leitura e escrita deverão ser construídos e compreendidos com situações significativas, nas quais a criança compõe significados, expressando suas ideias no processo de construção da linguagem coletiva de um texto, interação da prática social, leitura e escrita, percebendo o ambiente e explorando-o com ainda mais curiosidade, utilizando-se das diferentes linguagens para poder expressar suas ideias e ser compreendida no processo de construção dos significados cultural e social.

Esses pressupostos têm como objetivos ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos, escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor. Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional, escolher livros para ler e apreciar conhecimentos de reprodução oral de jogos verbais.

Nesse sentido, aprender a língua é, sobretudo, busca compreender o universo de significação do povo que faz uso dele.

Além disso, foi possível compreender quais são as múltiplas linguagens inerentes à infância que são: o movimento, a música, dança, o brincar e o desenho. Todos responsáveis pelo desenvolvimento e formação da criança. Essas linguagens devem ser observadas e estimuladas por meio da atividade pedagógica.

Logo, qualquer trabalho de caráter científico tem como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, que permite o acesso aos saberes já publicados e a partir deles construir outros conhecimentos.

Após verificação dos pressupostos teóricos, foi possível compreender que há várias formas de linguagens, responsáveis pela interação e desenvolvimento do ser humano, permitindo a relação do homem com a sociedade, produzindo saberes e cultura.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação para aquisição da linguagem se apresenta como meio para que a criança aprenda à medida que socializa com outro. O processo de aprendizagem é intersubjetivo, caracterizando-se pela busca de sentido e compreensão. A linguagem é, portanto, um processo de expansão e de extensão de um modo de descoberta. Falar, ler e escrever são instâncias de desenvolvimento integral do sujeito, no processo da escolarização na socialização formal. Para Smith (1989), as crianças aprendem a partir do que outras pessoas fazem e as ajudam a fazer.

Portanto, temos na imitação (atividades lúdicas) como processo determinante no desenvolvimento da linguagem, para aprender a ler e escrever é imprescindível que a criança esteja envolvida em situações significativas que viabilizem o 'fluir do significado, que lhe sejam oferecidas oportunidades de produzir e criar suas histórias, desenvolvendo. E estimulando,

assim, o seu discurso oral e sua competência narrativa.

É sempre importante planejar situações de comunicação que exijam graus de fonalidades, como conversas, exposições orais, entrevistas e não só reprodução de contextos de comunicação informais. Só irá ocorrer se houver a participação e presença contínua do professor que deverá atuar também como mediador.

Vale ressaltar a importância desse estudo, quanto a esta modalidade de ensino, em especial, na questão da contribuição no processo de ensino e aprendizagem, na construção da linguagem, criando assim, espaços para as manifestações da expressão infantil, lentamente edificando conhecimentos, usando-a com sentido e funcionalidade e, através dela, expressando sua subjetividade e afirmando sua pessoa.

É momento então de estudar as posições teóricas que fundamentam as orientações do domínio da linguagem oral e escrita, pelo educador que desenvolve atividades na modalidade da Educação Infantil.

A educação é instrumento de formação e desenvolvimento do ser humano. Por meio dela, nossas habilidades devem ser estimuladas e ampliadas, e a escola é esse espaço onde todo educador deve conhecer seus educandos bem como suas múltiplas formas de linguagem; saber quais são e utilizá-las dentro do currículo escolar é aproveitar as possibilidades para a construção dos valores sociais e inserção da criança no ambiente social e cultural.

## REFERÊNCIAS

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

AGOSTINHO, Katia Adair. **O espaço da creche: Que lugar é este?**. 2003. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BRASIL- LDB: **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** (Nº 9.394/96). Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

FARIAS. Ana Lucia Goulart de (org.). **O coletivo Infantil em Creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Manuela. Do avesso do brincar ou... As relações entre pares, as rotinas da cultura e a construção da (s) ordem (ens.) social (ais) instituinte (s) das crianças no jardim-de-infância, *In*: CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação**. Lisboa: Asa. p. 55-104.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos Alunos das Classes populares: Ainda um Desafio.** São Paulo. Cortez. 1993.

MELO, Simone Fernandes de; MELO, Glória Maria Leitão de Souza; SANTOS, Gis-zélia Oliveira dos. **A infância e suas linguagens: práticas de docentes que atuam na creche.** IV Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, Paraíba. 2017. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA9\\_ID9062\\_11102017111143.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID9062_11102017111143.pdf). Acesso em: 16 de abr de 2020.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrólis-RJ: V 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A Criança e seu Desenvolvimento: Perspectiva para se Discutir a Educação Infantil.** São Paulo, Cortez. 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: Muitos Olhares.** 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 1995.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** 4ª Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi (org.) **A Práxis na formação de Educadores Infantis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



---

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA







## CAPÍTULO 11

---

### O PAPEL SOCIALIZADOR E INCLUSIVO DADO AO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Debora Nicoli Rodrigues Dias  
Kelly Danielly Pereira Bispo Felipe  
Vanessa Costa do Espírito Santo  
Yanka Ferreira Mendes*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.11*

## INTRODUÇÃO

O capítulo tematiza a ludicidade como instrumento de grande relevância para inclusão e o desenvolvimento infantil. Resulta de um trabalho colaborativo entre as autoras, orientado por Waldir Ferreira de Abreu e que teve como um de seus pontos de origem o projeto de extensão “Construindo brinquedos com sucata: oficinas pedagógicas com crianças de escola pública de Belém”, realizado no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação, Infância e Filosofia.

O texto procura explicar por que as crianças brincam, entendendo o brincar para além do prazer, pois promove o desenvolvimento das habilidades e competências dos mesmos. Assim, mostra o papel que o brinquedo exerce sobre o desenvolvimento perceptivo, o comportamento e a relação entre as crianças, principalmente as pessoas com necessidades educacionais especiais, que necessitam de adaptações a partir de suas singularidades.

Enfatiza a importância das brincadeiras durante o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, destacando-as não só como uma atividade prazerosa, mas fundamentalmente necessária que irá proporcionar os conhecimentos culturais que viabilizarão a sua integração, a inclusão, a socialização, bem como, o amadurecimento e conhecimento do seu próprio eu. Também ressalta a contribuição do brinquedo como mediador na busca pela apreensão da realidade pela criança. Por fim, apresenta um conjunto de brincadeiras que podem ser usadas pelo educador como socializadora no espaço da sala de aula.

### POR QUE AS CRIANÇAS BRINCAM?

Esta pergunta pode parecer fácil e a resposta muito óbvia: uma criança brinca porque gosta, porque sente prazer. Mas, esta afirmação não é a única e nem a mais completa, pois existem brincadeiras que pouco estimulam as crianças e são encaradas como chatas e sem graça.

A afinidade que as crianças possuem em relação às atividades lúdicas é inegável e segundo alguns teóricos como: Piaget (2002) e Vygotsky (1998) fazem parte na natureza das crianças lidarem com o mundo de forma lúdica. Desta maneira, não é estranho para nós entendermos tal afinidade e mais ainda, não é de se estranhar que as crianças utilizem os brinquedos para a partir deles, comecem o processo de exploração do mundo e mais especificamente o ambiente que as rodeia: o ambiente familiar, o ambiente educacional, o meio social, etc. É através da sua vivência lúdica que a criança interage com os brinquedos, com os objetos em geral e com as pessoas com as quais se relaciona e convive; a partir desta interação, ela adquire conhecimento do mundo

e o torna susceptível à socialização. Ao levarmos em consideração o processo de interação, socialização e exploração do mundo, observamos que cada criança faz parte de um processo natural da vida e que essa interação constitui uma necessidade humana da criança.

Do ponto de vista psicológico, a brincadeira está presente na vida da criança desde o seu nascimento. Piaget (2001) diz que as atividades lúdicas facilitam o desenvolvimento físico e mental da criança, já que o brincar exerce uma ação sobre ele e a criança, por sua vez, exerce uma ação sobre o brinquedo, dando a ele significados.

Sabemos que a brincadeira é uma atividade que as crianças gostam e que é necessária para sua vida, pois assim como o ato de comer ou dormir, a brincadeira exerce uma função orgânica no desenvolvimento da criança. Também é através da brincadeira que a criança constrói o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. Ao brincar a criança interage com as pessoas compartilhando seus valores culturais, éticos e morais.

Com as atividades lúdicas, a criança passa a compreender as regras e os comportamentos e experimenta os mais diversos sentimentos: dor, tristeza, alegria, perda, desejo, prazer. Para a criança, a brincadeira é uma atividade completa, pois favorece as descobertas e os desafios necessários para o seu desenvolvimento

## **NEM SEMPRE O BRINQUEDO DÁ PRAZER À CRIANÇA**

Segundo Vygotsky (2001), não podemos dizer que o brinquedo e a brincadeira são o que dá mais prazer à criança. Outras atividades são mais prazerosas do que o brincar, principalmente quando estamos nos referindo às crianças que se encontram na fase das funções psicológicas elementares. Nesta fase, é mais prazeroso para uma criança estar com a mãe ou colocar uma chupeta na boca. Algumas atividades do brincar envolvem situações em que a criança não se encontra satisfeita, portanto, não sente prazer. Um exemplo são os jogos onde ela perde, já que busca sempre resultados positivos.

Na educação, a contribuição do brinquedo para o desenvolvimento da criança, vem a ser uma espécie de recuso através do qual se obtém resultados importantes em relação à experiência que a criança passa a adquirir no seu cotidiano, sendo positiva ou negativa.

Dessa forma, o brinquedo vem como necessidade de educar e trabalhar o seu desenvolvimento intelectual de maneira mais prazerosa. Para o brinquedo ser considerado como uma atividade educativa, temos que compreender primeiramente as necessidades das crianças e a partir delas, trabalhar o lúdico.

Para Vygotsky (1991), só o brinquedo como imaginação em ação, é na verdade, a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva capaz de contribuir para que ela ultrapasse essa dimensão perceptiva motora do comportamento.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY, 1991, p. 100-101)

Vemos então que, no brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora e ao brincar a criança age independentemente do que vê, ela percebe o objeto não de maneira como ele é, mas como ela desejaria que ele fosse lhe conferindo um novo significado.

Segundo Piaget (2001), ao brincar, a criança apreende o mundo à maneira dela e sem compromisso com a realidade, pois a interação dela com o objeto não depende da natureza deste, mas da função que ela atribui a ele. Isto é o que ele chama de jogo simbólico, onde a criança representa um objeto por outro, atribuindo novos significados aos objetos: como tornar um pedaço de madeira em boneco e um cabo de vassoura em cavalo, porém, isso não acontece com uma criança muito pequena, pois para ela é impossível separar o significado do que é visto - o significante.

É só na idade pré-escolar que ocorre pela primeira vez essa separação entre significado e significante, a partir daí a criança separa no seu brincar o pensamento do objeto e sua ação vai surgindo das ideias e não das coisas. Entretanto, a criança não realiza essa separação de uma só vez, porque é extremamente difícil para ela, é somente com auxílio do brinquedo que ela vai conseguindo concretizar essa separação.

O que foi dito sobre a separação do significado dos objetos aplica-se igualmente às ações da criança. Por exemplo, quando uma criança bate com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, ela está dando mais importância ao significado que está conferindo a ação do que a própria ação (KISHIMOTO, 2001, p. 62)

Vemos então que no brinquedo, a criança separa significado de significante sem saber o que está fazendo, atingindo assim uma definição funcional dos conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas através do brinquedo, e essas aquisições tonar-se-ão no futuro seu nível básico de ação real.

Portanto, vemos que a imaginação criadora da criança surge com o brinquedo que serve como o primeiro instrumento de enfrentamento da realidade, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento que ela começa a adquirir deixa de estar preso ao aqui e agora e o mundo inteiro passa a estar presente dentro do pensamento; já que é possível a ela imaginá-lo e representá-lo através de gestos, sons e palavras. No entanto, é importante ressaltar que o imaginário não se

confunde com o real, ele apenas é um instrumento utilizado pela criança para compreender o real e se conscientizar dele. Essa capacidade que o brinquedo proporciona à criança de simbolizar e de brincar com a realidade através da fantasia e símbolos é que permite a ela viver em uma nova dimensão da realidade: a dimensão simbólica, que a possibilita a interiorização do mundo.

## O BRINQUEDO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMA DE COMPORTAMENTO HUMANO

O papel que o brinquedo exerce na forma do desenvolvimento das crianças é indispensavelmente importante, visto que, elas vivem no mundo de faz de conta no qual a criatividade e a imaginação de situações são características. De acordo com Froebel, não existe nenhum mecanismo tão importante como o brinquedo no desenvolvimento da infância.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo. Típica da vida humana enquanto em todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação e auto – ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado capaz de auto sacrifício para a promoção de seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912, p. 55)

O brincar aparece como uma situação onde a criança encontra-se livre para agir de forma que deseja, é assim quando brinca de casinha, de professora, de mãe e filha, de super-heróis... Ela comporta-se segundo os padrões dos adultos, ou melhor, tenta comportar-se de forma a superar os obstáculos da vida real, como: vestir-se, comer sem deixar cair, tomar banho sozinho, lavar as mãos, escovar os dentes, etc. Uma das formas de exemplificar isso é quando brincando de boneca, a criança repete o que muitas vezes sua mãe diz a ela.

É na brincadeira, que criando uma situação imaginária, a criança assume um papel e a partir daí cria um comportamento segundo observa no seu cotidiano. Assim encontramos mais um fator além da imaginação no ato de brincar que é a imitação, pois quando se brinca estas duas características estão interligadas sem deixar de mencionar algumas regras do comportamento que vêm do próprio relacionamento humano.

É importante que se destaque que implícita ou explicitamente, é a partir do brincar com situações de fatos cotidianos, que a criança começa involuntariamente a perceber como os grupos sociais se comportam, e assim, aprende nos relacionamentos humanos que tipo de atitude tomar tanto na infância, como na adolescência, juventude ou idade adulta; pois no brinquedo, ela comporta-se além do comportamento de sua idade.

A existência permanente de uma alternância entre distanciamento e adesão da realidade o que permite à criança que brinca dois tipos de movimentos opostos: a libertação e a imersão do real. Tanto um quanto outro movimento se modificam à medida em que a criança vai desenvolvendo sua capacidade de brincar dentro das condições histórico-culturais de que dispõe. (ROCHA, 1994, p.63)

Entender o importante papel que o brincar exerce no presente e no futuro da criança deve ser fundamental para os pais e educadores, a fim de que incentivem essa prática na infância. O educador deve envolver, necessariamente, a criança em brincadeiras, sejam elas as mais variadas, como um processo de inclusão e socialização para o seu desenvolvimento integral.

## BRINCANDO E APRENDENDO BRINCAR

Apresentamos aqui um conjunto de brincadeiras que desenvolvemos com um grupo de educadores que participaram do Seminário de Inclusão da Escola de Aplicação, realizado pelo projeto PAPIM na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, com a finalidade de incluir os jogos, os brinquedos e os brinquedos cantados na vida cotidiana desses profissionais que militam, fazem a educação especial no Estado do Pará e trabalham na perspectiva da inclusão das crianças portadoras de necessidades educativas especiais.

### VOCÊ GOSTA DO SEU VIZINHO

**Nome da Brincadeira:** Você gosta do seu vizinho

**Objetivo que pode ser trabalhado:** Rapidez, reflexo

**Conteúdo que Pode Ser Trabalhado:** Estudos sociais

**Número de Participantes:** todos os alunos

**Como se Brinca: (metodologia)**

Formar um círculo com todos os participantes, escolher uma pessoa para ficar sentada e perguntar a ela: “**você gosta do seu vizinho?**” a resposta poderá ser **sim** ou **não**.

Se a resposta for **sim**, nada acontece, todos continuam em seus lugares e aquele que está no meio faz a pergunta a outro participante.

Se a resposta for **não**, ele pergunta novamente: quem você prefere para por no seu lugar?

**Resposta:** “Prefiro Fulano”. Assim que acabar de falar, os jogadores mencionados, ou seja, os vizinhos e o que foi preferido mudarão de lugar.

Aquele que está no centro, deve tentar ocupar um dos lugares vagos, durante a troca. Ao conseguir fazê-lo, aquele que ficar sem lugar vai para o centro e o jogo se repete várias vezes.

## TOCA DE COELHO

**Nome da Brincadeira:** Toca de coelho

**Objetivo que pode ser trabalhado:** Coordenação, localização, espaço temporal, cooperação, agilidade.

**Conteúdo que Pode Ser Trabalhado:** conjuntos, seres vivos, meio ambiente, respeito à natureza.

**Material necessário:** pessoas

**Número de Participantes:** variável

**Como se Brinca: (metodologia)**

As crianças devem formar grupos de três. Duas darão as mãos imitando uma “toca”, a do meio será o coelho. Um educando ficará sem toca, ao sinal do educador “Troca de Coelho”, os coelhos têm que sair e trocar de toca, o educando do meio tentará ocupar uma toca vazia, o educando que ficar sem toca perde pontos. Os educandos que estão no papel de toca não podem impedir um colega (coelho) de entrar. Depois de um certo tempo, os educandos trocam de posição virando toca, ou coelho, para que todos tenham a oportunidade de participar, dependendo da faixa etária pode-se usar suas variações.

## VOCÊ ME AMA

**Nome da Brincadeira:** Você me ama

**Objetivo que pode ser trabalhado:** Socialização e atenção

**Conteúdo que Pode Ser Trabalhado:** Linguagem Oral, Valores como: respeito e amizade.

**Material necessário:** Objeto dos participantes (relógio, anel, sapato, etc...)

**Número de Participantes:** todos

**Como se Brinca: (metodologia)**

Forma-se um círculo com todos os participantes, onde o animador fica ao centro. O animador aproxima-se de um dos participantes, perguntando-lhe “**Você me ama?**” o mesmo responde “**amo**”, o animador volta-se ao participante e pergunta “**por que você me ama?**” o mesmo deverá responder porque você está usando relógio ou outro objeto que o animador estiver usando. Assim todos os participantes que estejam usando relógio têm que trocar de lugar, e uma delas ficará ao centro para continuar o jogo.

## AQUARELA

**Nome da brincadeira:** Aquarela

**Objetivo:** treinar a coordenação motora das crianças e o cognitivo.

**Conteúdo a ser trabalhado:** sistema solar, formas geométricas, as estações do ano, os animais, meios de transportes, órgãos do sentido e o corpo humano.

**Material necessário:** folha de papel, lápis, cd player e um cd com a música do cantor Toquinho “aquarela”.

**Número de participantes:** o grupo todo.

## COMO BRINCAR:

Pede-se para dobrar a folha de papel em 12 partes iguais, e numerá-las de 1 a 12. No nº 1 desenhe um sol, no nº 2, desenhe um castelo com 5 ou 6 retas, no nº 3, um guarda-chuva com apenas dois riscos, nesse momento, desenhe uma mão atrás da folha de papel, no nº 4, uma gaivota, no nº 5, um barco à vela, no nº 6, um avião, no nº 7, um navio, no nº 8, o mundo, no nº 9, um muro e um menino, no nº 10, uma espaçonave, no nº 11, uma estrada, no nº 12, uma passarela.

Em seguida, ouve-se a música, acompanhando-as com os desenhos que foram feitos e começa a falar do conteúdo a ser trabalhado.

## MAESTRO

**Nome da brincadeira:** Maestro

**Objetivo:** estimular os reflexos a audição e a coordenação das crianças.

**Conteúdo:** o corpo humano e os movimentos.

**Material necessário:** pessoas

**Número de pessoas:** 20 a 30 (variável)

**Como se brinca:** dispor as crianças em círculos e retirar um dos participantes do ambiente, enquanto os outros combinam quem comandará os movimentos que o grupo irá fazer.

O participante que está isolado retorna ao ambiente e deve adivinhar quem é o maestro, ou seja, quem está comandando os movimentos. A pessoa tem três chances para adivinhar. Se não conseguir, paga uma prenda. Porém, se a pessoa adivinhar, aquele que era o maestro deverá se retirar do ambiente e terá que adivinhar quem é o novo maestro.

## APRENDIZ DE MARINHEIRO

**Nome da brincadeira:** Aprendiz de marinheiro

**Objetivo:** trabalhar os reflexos, audição e coordenação.

**Conteúdo:** mar, água doce, salgada, potável, poluição, em que utilizamos, etc.

**Terra:** tipos de solo, erosão, meio ambiente, etc.

**Barco:** tipos de embarcações.

**Material necessário:** pessoas, meios de transportes.

**Numero de participantes:** 6 a 10 (variável)

**Como se brinca:** o educador delimita o terreno; uma parte é o mar, outra parte é a terra, e a ultima parte é o barco.

As ordens são: Para o mar! (todos pulam de pés juntos para frente).

\_ Para o barco! (ninguém se mexe).

\_ Para a terra! (todos pulam de pés juntos para a trás).

O marinheiro que se enganar sai do jogo. O último que sobrar, isto é, aquele que não tiver errado ganha o jogo.

**Observação:** Para ser mais rápido, pode-se usar apenas os comandos “barco”, “mar” e “terra”.

## DECLARO GUERRA (STOP)

**Nome da brincadeira:** Declarei guerra

**Objetivos:** Desenvolver a agilidade, coordenação motora, trabalhar a interdisciplinaridade.

**Conteúdos relacionados:** Matemáticos (figuras geométricas), número, quantidade, coordenação motora.

**Material necessário:** giz (pode-se fazer as marcações na areia).

**Número de participantes:** todos da sala.

**Como se brinca:** Todos os participantes ficam em círculo.

\_ um dos participantes diz a frase: “Declaro guerra contra...” e escolhe um participante. O escolhido vai para dentro do círculo, os demais correm e param quando o escolhido gritar: “stop”. O escolhido pula três vezes e se alcançar um dos participantes o alcançado sai da brincadeira, se não o mesmo sai.

## TUBITAR

**Nome da brincadeira:** Tubitar

**Objetivos:** Estimular a inteligência dos educandos, desenvolver a criatividade, possibilitar exercícios de concentração, enriquecer a linguagem verbal, estimular uma linguagem verbal mais correta e um vocabulário mais rico.

**Conteúdo:** Língua Portuguesa (verbo).

**Material necessário:** Lápis ou caneta e uma folha de papel para fazer as perguntas às pessoas.

**Número de participantes:** Todos da sala

### COMO SE BRINCA:

1- Escolhe-se um voluntário que sai da sala enquanto a brincadeira é explicada ao grupo

2- Cabe ao grupo escolher um verbo que traduza uma ação que geralmente é praticada no decorrer do dia.

3- O voluntário deverá adivinhar este verbo.

4- Para adivinhá-lo, formulará sempre a mesma pergunta aos participantes, seguidos em forma de círculo.

5- As respostas dos participantes, seguindo em forma de círculo.

6- Suponhamos que o grupo escolheu o verbo CANTAR.

7- O voluntário, voltando ao grupo, recebe a seguinte explicação:

a) O grupo escolheu um verbo que explica uma ação que a gente geralmente faz durante o dia.

b) Você voluntário, só poderá formular a pergunta, iniciando por “você tubita...” e o resto, por exemplo: Você tubita de manhã?

c) A resposta só poderá ser “sim ou não”.

d) Pelas respostas “sim ou não” você será capaz de adivinhar o nome do verbo.

e) Serão dadas três chances para esta adivinhação, ou seja, quando achar que adivinhou o nome do verbo, deverá dizê-lo ao grupo.

f) Se após três chances não conseguir adivinhar, prossegue-se a brincadeira com outro voluntário.

## TERREMOTO

**Nome da brincadeira:** Terremoto

**Objetivos:**

Aquecimento e descontração do grupo, reflexo e atenção.

**Procedimento:**

Formam-se grupos de três pessoas. Duas delas de mãos dadas são “a casa”, e a terceira que fica ao centro é “a construção”, o animador fica ao centro do círculo que narra uma pequena história. Quando o monitor mencionar a palavra “casa”, as duas pessoas que estão de mãos dadas trocam de pares e logo o animador tomará o lugar de um dos participantes. Quando a palavra “construção” for mencionada, na história que agora é narrada por um dos participantes, quem está ao centro deve trocar de lugar. E finalmente, quando for mencionada a palavra “terremoto”, todos devem mudar de lugar e uma delas ficará ao centro para continuar o jogo.

**Obs: no quadro não poderá ter palavras repetidas.**

## A VIAGEM

**Nome da brincadeira:** A viagem

**Objetivo:** raciocínio rápido

**Material:** os alunos:

**Procedimentos:** organiza-se um círculo com cadeiras, os membros participantes ocupam os assentos e o animador permanece de pé no meio do círculo. O animador explica que irá contar uma viagem de ônibus, e toda vez que disser “ônibus” todos deverão levantar-se e rodopiar diante de sua própria cadeira sentando imediatamente. E toda vez que no decorrer na história da viagem disser “desastre” todos deverão levantar-se e mudar de assento. Ao dizer “desastre” o animador procura ocupar umas das cadeiras e a pessoas que não conseguirem assentar deverão prosseguir a narração da viagem.

A brincadeira prossegue enquanto houver interesse.

## SALADA DE FRUTAS

**Nome da brincadeira:** Salada de frutas

**Objetivo:** raciocínio rápido

**Conteúdo trabalhado:**

**Material:** os alunos

**Número de participantes:**

**Procedimentos:**

Todo grupo sentado em um círculo, a seguir o animador dará o nome de uma fruta para cada participante (o mesmo nome pode ser dado repetido) em continuação no centro do grupo chamará o nome de algumas frutas, os que tiverem este nome deverão trocar de lugar e o animador ocupará o lugar de um desses, quando o animador der o comando “salada de frutas” todos os participantes trocam de lugar.

## NÓ HUMANO

**Nome da brincadeira:** Nó humano

**Objetivo:** integrar, aproximar pelo toque e descontrair a turma, trabalhar os números, direita e esquerda.

**Conteúdo que pode ser trabalhado:** os números, direita e esquerda, lateralidade.

**Material:** alunos

**Número de participantes:** de oito a dez pessoas

**Procedimentos:**

Todos em roda sem soltar as mãos, sem pressa e sem machucar, vão entrando por baixo e por cima das mãos dadas dos outros, até ser impossível continuar.

Ao sinal do monitor, começa-se a desfazer o nó até a roda ser refeita.

## **AR, TERRA, MAR**

**Nome da brincadeira:** Ar, terra, mar

**Objetivo:** desenvolver o raciocínio, reconhecer e diferenciar os animais aéreos, terrestres e marítimos.

**Conteúdo que pode ser trabalhado:** Os animais

**Material:** os alunos

**Número de participantes:** pode envolver o grupo todo.

**Procedimentos:**

Todos os participantes sentados em forma circular, o animador do jogo, no meio do círculo, dirá para cada participante, acompanhando o círculo ar, terra ou mar. Toda vez que disser ar, o interrogado deverá dizer o nome de um pássaro, se disser terra, deverá dizer o nome de um animal terrestre e se disser mar, deverá dizer o nome de um peixe. Será excluído da brincadeira quem se enganar, ou quem demorar em responder. O jogo continuará enquanto houver interesse.

## **ELEFANTE / GIRAFA**

**Nome da brincadeira:** Elefante/Girafa

**Objetivo:** Reflexos, coordenação, agilidade, flexibilidade e audição.

**Conteúdo que pode ser trabalhado:** Os animais e as parte do corpo.

**Material que pode ser trabalhado:**

**Número de participantes:** quantas pessoas tiverem no grupo.

**Procedimentos:**

Os participantes formam um círculo e depois se juntam em trio e no meio, alguém dá os comandos: elefante e girafa.

Quando o animador disser elefante, o participante que estiver no meio do trio fica de pé com as mãos na altura dos ombros e os participantes dos lados ficam com as mãos na altura dos ombros com as pernas um pouco abertas e curvadas.

Quando o animador disser a palavra girafa quem está no meio coloca as mãos para o alto e quem está dos lados fica com as mãos para baixo coladas no corpo.

O animador poderá apontar um trio e dá o comando, quem errar vai para o meio e o animador ocupa seu lugar.

## NINGUÉM É DE NINGUÉM

**Nome da brincadeira:** Ninguém é de ninguém

**Objetivos:** conhecer as possibilidades e limites do corpo.

**Conteúdo que pode ser trabalhado:** as partes do corpo.

**Material:** alunos

**Número de participantes:** todo o grupo

**Procedimentos:**

Em dupla, de frente um para o outro. O monitor dá comando de como tocar o outro simultaneamente. Por exemplo: cabeça com cabeça, mão direita no joelho esquerdo, mão esquerda no pé esquerdo.

Quando se torna impossível a interação, grita: “ninguém é de ninguém” e todos trocam de duplas e quem ficar sem par é o novo monitor.

## A PROCURA DA PALAVRA

**Nome da brincadeira:** A procura da palavra

**Objetivo:** letras do alfabeto

**Conteúdo que pode ser trabalhado:** nomes de animais, plantas, pessoas

**Material:** quadro-negro, giz

**Número de participantes:** todo o grupo

**Procedimentos:**

O animador forma dois grupos de participantes em fila e escreve no quadro várias palavras com as letras desordenadas, e começa perguntando ao primeiro de cada grupo a palavra certa. Ganha o grupo que acertar o maior número de palavras desordenadas.

## CIDADES

**Nome da brincadeira:** Cidade

**Objetivo:** diminuir a inibição e a insegurança dos participantes, quebrar barreira da vergonha

**Conteúdo que pode ser trabalhado:** teatro e ensino das artes

**Material:**

**Número de participantes:** variável e em números pares

**Procedimentos:**

**Começa com a dinâmica de ocupação de espaços:** todos andando, ao comando do monitor de costas, de cócoras, dando saltos, rodando os braços, de dois em dois... “estamos chegando agora na cidade dos bebês”.

E todos imitam bebês andando, chorando, falando, brincando...

“E continuando nossa viagem, estamos na cidade dos bêbados”... e todos são bêbados.

E assim uma variedade imensa: cidade dos macacos, das girafas, dos guardas de trânsito, dos velhos de bengala, dos políticos, das secretárias, das misses, dos trabalhadores que batem cartão...

As pessoas se comportam como tal e criam diálogos rápidos.

## BOM DIA

**Nome da brincadeira:** Bom dia

**Objetivo:** desenvolver agilidade, atenção e civilidade.

**Conteúdo que pode ser trabalhado:** lateralidade e boas maneiras

**Material:**

**Número de participantes:** variável

**Procedimentos:**

As crianças de mãos dadas formam um círculo. No centro ficará um jogador com os olhos vendados.

Dado o sinal de início, rodará o círculo para a direita ou para a esquerda. Em dado momento, o jogador do centro baterá palmas e a roda parará. Em seguida, apontará para o círculo e o jogador indicado dirá:

- Bom dia!

O do centro terá que reconhecer pela Voz, proclamando o seu nome. Caso erre, poderá ainda apresentar mais dois nomes. Acertando, o que for apontado ocupará o centro e o outro o substituirá na roda. Em caso contrário, o jogo prosseguirá até que o jogador do centro mencione acertadamente o nome de um companheiro.

Termina o jogo quando o jogador do centro permutar de lugar com o companheiro do círculo.

## MINHA TIA NÃO GOSTA DE OSSOS

**Nome da brincadeira:** Minha tia não gosta de Ossos

**Objetivo:** desenvolver a atenção e estimular a fixação de determinados conteúdos;

**Conteúdo que podem ser trabalhados:** tipos de alimentos, vogais e uso da letra S

**Material:**

**Número de participantes:** variável

**Procedimentos:**

O animador do jogo formula a seguinte pergunta para cada participante: “minha tia não gosta de ossos; o que você dará para ela?”.

Cada um por sua vez deverá responder com o nome de algum alimento cuja palavra não conste a letra “O”.

Por exemplo: “salada”.

O participante que se enganar dizendo o nome de algum alimento com a letra “o”, será excluído.

O jogo continuará enquanto tiver motivação.

## **NUNCA TRÊS**

**Nome da brincadeira:** Nunca três

**Objetivo:** rapidez, agilidade e raciocínio lógico

**Conteúdo que pode ser trabalhado:** numerais, pares e ímpares.

**Material:**

**Número de participantes:** variável

**Procedimentos:**

Um fugitivo e um perseguidor, à distancia. Os demais jogadores, aos pares e de mãos dadas ficam dispersos num campo de trinta metros quadrados, no mínimo.

Dado o sinal de início, o fugitivo corre, e para evitar o perseguidor, toma a mão de um dos pares cujo parceiro se deslocará por não ser permitido grupo de três. O jogador que se deslocou fugirá do perseguidor tomando um novo par. Uma vez preso, o fugitivo, torna-se perseguidor.

Termina o jogo quando declinar o interesse.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo se faz importante à medida que contribui para o nosso aprofundamento no entendimento da atividade do brincar e do próprio brinquedo como um instrumento de inclusão, socialização e de ligação entre o imaginário e o real na criança, possibilitando a ela a compreensão de que um outro mundo é possível: um mundo da criação, da aprendizagem, do respeito ao diferente, da interação e da inclusão dos excluídos. Também consideramos o brincar como um tema muito rico e pouco explorado. Esperamos que esse artigo possa despertar nos pais e professores o interesse em voltar a ser criança e que voltem a brincar.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the Kindergarten**: or his ideas concerning the play and plaything of the child. HARRIS, W.T. (Ed). The international series. New York/London: D. Appleton and Company, 1912. vol 30.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5ª ed. São Paulo; Cortez, 2001.

REIDMANN, A. *et al.* **O direito de Brincar: A Brinquedoteca**. São Paulo: Scritta ABRINQ, 1992.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores em creche. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000

VYGOTSKY , L.S. **A Formação Social da Mente**. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo; Martins Fontes, 1991.



## CAPÍTULO 12

---

### **PESSOAS SURDAS, QUEM SÃO? VISIBILIDADE PARA ALÉM DOS CONCEITOS**

*Elziene Souza Nunes Nascimento*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.12*



## INTRODUÇÃO

Este capítulo traz reflexões teóricas sobre as concepções de quem são as pessoas surdas, tanto do ponto de partida conceitual biológico, como também a partir de suas narrativas, considerando-se o ponto de vista da autora, sua atuação profissional e o vínculo científico com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF). É fato que, o senso comum costuma classificá-las como um grupo homogêneo, sem se interessar pelas especificidades que as caracterizam. Os estudos científicos, sobre o 'ser surdo', apontam que tal postura é equivocada.

É importante ressaltar que, historicamente, as pessoas surdas foram colocadas à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo consideradas como deficientes, incapazes, destituídas de seus direitos e da possibilidade de escolhas, justamente, pelo fato de a sociedade desconhecer as peculiaridades que formam o 'ser surdo'. Neste sentido, a problemática que envolve esta pesquisa é a seguinte: de que forma o conhecimento das diversas características, inerentes às pessoas surdas, pode contribuir para a sua compreensão enquanto cidadão e com perspectivas de mudança de posturas preconceituosas em relação as mesmas?

Para tanto, o objetivo deste capítulo é analisar as diversas características que formam o 'ser surdo' com vistas ao seu conhecimento e conseqüentemente desmistificação de preconceitos. Priorizou-se, desta forma, estabelecer um "olhar" sobre o perfil da comunidade surda, a fim de perceber como esta se relaciona entre os 'seus' e em sociedade e, também conhecer como as próprias pessoas surdas narram seu experienciar social.

Trata-se de uma pesquisa de campo, aplicada por meio de questionários a 03 (três) profissionais que atuam na área da surdez, pedagogicamente e, a 05 (cinco) pessoas surdas. Fundamentada em teóricos que embasam em suas pesquisas à temática em questão. A saber: Perlin (1998); Honora (2004); Lopes; Veiga-Neto (2006). Os dados coletados serão apresentados por meio de quadros a partir da abordagem qualitativa. Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, que se constitui em uma base nacional sobre a pesquisa que envolve seres humanos para todo o Sistema CEP/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Desta forma, seus participantes, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual autoriza sua participação e divulgação de seus dados.

Acredita-se que por meio desta pesquisa, os conhecimentos teóricos e científicos podem ser ampliados e possibilitarão bases para estudos e práticas posteriores. Criando desta forma, um espaço em que esse tipo de discussão seja pensado, a partir de reflexões sobre as questões relativas ao conhecimento e respeito à pessoa surda. O

momento parece oportuno, na medida em que a temática referente à inclusão do 'ser surdo' tem sido amplamente discutida na mídia, como por exemplo, veiculada recentemente pela redação proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/2017, que abordava o seguinte tema: "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil". E ainda na luta cotidiana da comunidade surda em prol da manutenção e ampliação de seus direitos.

Aponta-se que, o conteúdo a ser esboçado por esta pesquisa pode alcançar diferentes leitores: surdos; ouvintes; leigos; profissionais da surdez; estudantes; docentes ou simplesmente curiosos. Neste espaço de discussão social, várias abordagens podem ser delineadas, a principal é, a de ilustrar como a pessoa surda é percebida nos conceitos teóricos e, também por meio de suas próprias narrativas.

Nesta perspectiva, este capítulo apresenta-se da seguinte forma: a *priori*, a introdução, seguida do tópico sobre a conceituação biológica da surdez e seus reflexos às pessoas surdas, posteriormente, ressalta-se sobre a comunidade surda, a qual apresenta a sua relação com os 'seus' e com a sociedade em geral, em seguida, a tabulação e análises dos dados coletados e, por último, as considerações finais.

## CONCEITUAÇÃO BIOLÓGICA DA SURDEZ E SEUS REFLEXOS ÀS PESSOAS SURDAS

Segundo alguns estudos científicos, a surdez não se caracteriza e nem deve ser tratada enquanto doença, mas é uma condição motivada pela perda da audição com diferentes causas, as quais vão desde os fatores genéticos até as mais variadas motivações externas.

É fato que a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se, portanto, a existência de vários tipos de surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição (BRASIL, 2006). Fica entendido que a surdez é causada, unicamente, por problemas específicos no sistema auditivo e não no aparelho fonador.

Desta forma, é importante salientar que, existem três tipos de surdez: uma caracterizada por sua aquisição antes do nascimento, a outra que se adquire durante o nascimento e a última que ocorre ao longo da vida, por motivos diversos tais como: doença, acidentes e predisposição genética. Coll (2004, p.172) assim define: [...] "a surdez é qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição como na via auditiva". Isso quer dizer que, a surdez pode ser causada por lesões na orelha ou por problemas de saúde, ainda mais graves.

Lima e Vieira (2006), enfatizam o tipo de surdez conhecida como congênita, que é aquela transmitida durante a gravidez ou no primeiro mês de vida. Observe o comportamento da criança vítima desse tipo de surdez:

A criança surda congênita, quando bebê, emite os mesmos sons que as crianças ouvintes. Porém, como não escuta os próprios gorjeios, eles se extinguem. Isso significa que a criança surda não é necessariamente muda, pois seus órgãos fonadores permanecem intactos. Ela não aprende a falar porque não ouve. Ainda hoje ouvimos a expressão “surdo-mudo”, como referência à pessoa surda, o que é um equívoco, pois ela pode não ser muda e adquirir a linguagem. (LIMA; VEIRA, 2006, p. 55).

É interessante quando os autores ressaltam a respeito do equívoco que ocorre ainda hoje, ao chamar o surdo de “surdo-mudo”, tendo em vista que, a grande maioria deles tem o aparelho fonador perfeito e se não falam é porque não ouvem, e ainda com o estímulo podem desenvolver a linguagem.

Neste contexto, é importante pontuar que as consequências desse tipo de surdez estão geralmente associadas ao consumo de álcool e drogas, má nutrição da mãe, doenças, como diabetes, ou mesmo infecções que surgem no período da gestação, tais como sarampo, rubéola, citomegalovírus, sífilis, meningite e a toxoplasmose. Essa é a fase denominada de pré-natal porque acometem o sistema auditivo do bebê ainda na fase uterina (LIMA; VIEIRA, 2006).

A criança recém-nascida pode também possuir a surdez de caráter hereditário, isto é, a criança herda a surdez dos pais. Há também a chamada surdez “de nascença” que, não decorre de fatores hereditários, mas de alterações que atingem o embrião dentro do útero:

A porcentagem de surdez hereditárias situa-se em torno de 30% a 50%, onde apenas 10% das pessoas surdas têm pais surdos. A maior probabilidade de encontrar indivíduos com perdas auditivas se deve à surdez adquirida, ou seja, após o nascimento, decorrente de lesões ou outros problemas causados por doenças como rubéola, incompatibilidade de RH anomia neonatal e outras (COLL, 2004, p.174).

Interessante essa nota, que demonstra que 30% a 50% dos casos com surdez são transmitidos na gravidez, principalmente quando a mãe foi acometida por alguma doença, já a porcentagem de surdez hereditária (onde os pais são surdos) é de apenas 10%. A parcela mais significativa de apresentação de casos com surdez é mesmo a da forma adquirida, isto é, após o nascimento e ao longo da vida.

A surdez pode ser adquirida então, nos períodos caracterizados por peri-natal, esse é o período da gravidez humana, que corresponde entre vinte e duas semanas completas e os sete dias completos após o nascimento e, também no período pós-natal, os quais estão diretamente relacionados à surdez quando é adquirida por lesões e enfermidades ocasionados até o oitavo dia de vida e após o oitavo dia de nascimento (World Health Organization, 2008). De fato, que as infecções, certos traumatismos e até mesmo a ingestão de medicamentos de forma indiscri-

minada podem também se constituir em causas da surdez e o que mais grave, ocasionando uma surdez do tipo definitiva.

As teorias apresentadas até aqui, estão baseadas em Brasil (2001) que enfatiza sobre os problemas auditivos, relacionados aos períodos que compõem todas as fases do ser humano, desde o período gestacional, o seu nascimento, e também ao longo de sua vida, esses dois últimos são caracterizados como período pós-natal, neles a surdez pode ser causada por doenças, tais como: sarampo, caxumba, meningite; também pode ocorrer pelo consumo de drogas, por acidentes, por exposição prolongada a barulhos excessivos e ainda pela idade avançada.

Pelo que foi exposto, existem várias motivações para que a surdez ocorra, porém, neste contexto, é importante salientar no que tange à aquisição da linguagem também existem diferenciações, visto que, a pessoa que já nasce surda precisa adquirir uma linguagem própria, ao ponto que a pessoa que a adquire não apresenta problemas com a linguagem, pois anteriormente teve acesso à leitura e a escrita e ouviram por um determinado tempo, sendo que sua dificuldade será em não entender a fala das outras pessoas ao seu redor, pois além de não ouvir, também não domina a habilidade da leitura labial.

Existem também, sujeitos surdos, que utilizam gestos caseiros para se comunicar, pois alguns não tiveram acesso ao ensino e aprendizagem da Libras, por motivos diversificados. Enquanto outros, recusam-se utilizar a Libras, isto mesmo, existem surdos que oferecem resistência a sua utilização.

Outro fator considerado essencial para ser mencionado neste capítulo é que a surdez não afeta o cognitivo do indivíduo, pois ele dentre outras coisas pode desenvolver a linguagem, a qual é de suma importância no seu processo educativo institucionalizado e social. As pessoas que apresentam perda de audição de forma natural não vão ter o mesmo estímulo auditivo dos indivíduos ouvintes.

A perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. [...]. Simplificando bastante, podemos dizer que recebemos as informações, difundidas pelo canal auditivo, por meio das palavras, e assim aprendemos a falar. A pessoa surda não recebe essas e outras informações auditivas da mesma forma que a maioria (LIMA; VIEIRA, 2006, p. 52-53).

Desta forma, a linguagem se apresentará de maneira reduzida e as informações sobre o mundo ao seu redor serão cerceadas. Quando chegar a idade escolar, o mesmo não terá vivido momentos iguais aos dos outros colegas, o que pode acarretar um comprometimento linguístico e cognitivo. Mas essas condições não definem que o mesmo não possa apreender saberes significativos, sendo uma das funções da família e da escola desenvolver estímulos pertinentes as suas necessidades. Na próxima seção, será mencionado o perfil da chamada “comunidade surda”.

## A COMUNIDADE SURDA

Os sujeitos surdos compõem uma comunidade, com cultura e Língua específicas. Sim, as pessoas surdas de uma maneira geral, pertencem a um grupo denominado de “comunidade surda”.

Para melhor entendimento, faz-se necessário esclarecer o porquê desta nomenclatura “comunidade surda”. Segundo Perlin (1998), os indivíduos que pertencem a uma mesma comunidade social, não necessariamente têm a mesma identidade. Isto significa que, as pessoas são diferentes entre si, esse é um terreno construído pela dinamicidade, visto que, o indivíduo vai se inserindo gradativamente ao seu grupo, ao mesmo tempo em que vai aceitando ou abandonando algumas doutrinas impostas pelo grupo a que pertence. Mas, o interessante disso tudo é que a identidade está sempre em processo de formação ou transformação.

Neste sentido, é interessante perceber que no interior da comunidade surda coexistem espaços de compartilhamento linguísticos e também culturais. Esse tipo de comunidade encontra-se espalhada por inúmeras cidades em todo o mundo, agregando as pessoas surdas e não surdas, mas que em geral, utilizam a Língua de sinais a fim de expor suas perspectivas de vidas, visões de mundo e hábitos comuns.

Quando se concebe a ideia de comunidade, neste contexto, é interessante perceber que ela está apoiada na perspectiva de estabelecimentos de conexões simbólicas que agrupam indivíduos - reunidos em um mesmo espaço ou dispersos geograficamente - com perspectivas unificadoras e ideias coletivas. Esse termo é muito usado quando está ligado à luta dos sujeitos surdos por sua causa e é internalizado na proposta de delimitação de espaços de existência ou / e resistências de uma minoria linguística.

Existem alguns teóricos que não consideram o uso do termo ‘comunidade surda’ por acreditarem que o mesmo se torna inclusivo demais, como por exemplo Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) *apud* MAGNANI (2007), dando preferência ao uso da expressão ‘mundo surdo’, “o qual a delimita a todos os indivíduos que utilizam a Língua de sinais e se adaptam com a cultura surda” (MAGNANI, 2007, p. 3).

Porém, é importante ressaltar que o termo ‘comunidade surda’ é o mais conhecido entre as pessoas surdas e ouvintes e, a propósito deste estudo que direciona essa expressão na sua apreensão mais ampla, objetivando pontuar que esse é o conjunto de indivíduos surdos e ouvintes ligados por uma variedade de relações e conexões simbólicas.

Neste sentido, quem faz parte da comunidade surda são aqueles indivíduos que ocupam um espaço de trocas simbólicas no qual as Línguas de sinais, a experiência visual e os artefatos culturais surdos são compartilhados entre os próprios surdos e também entre os ouvintes que,

agrupam propósitos em comum e projetos coletivos. Tal espaço vislumbra outras perspectivas de viver e conviver com as diferenças, na sua totalidade.

Para que um grupo se constitua e se configure como uma comunidade, algumas condições são necessárias. Temos como exemplos: afinidades entre os diferentes indivíduos que constituem o grupo, interesses comuns que possam conduzir as ações do grupo por caminhos comuns, continuidade das relações estabelecidas, bem como tempo e espaço comuns, em que os encontros do grupo possam acontecer (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

Faz-se necessário o entendimento de que a composição das comunidades surdas requer que a hegemonia dos ouvintes seja deixada de lado em detrimento de novos olhares e ações direcionadas para a surdez. A formação dessas comunidades é fruto - em grande maioria - da expressão de identidades de resistências e identidades de projeto de alguns indivíduos participantes do povo surdo.

Criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos (CASTELLS, 2001, p. 4).

Na comunidade surda, a surdez biológica não é levada em consideração, ou seja, ela não se torna impedimento para a inserção do sujeito surdo na sociedade. Nesta via de afirmação, é perceptível que as comunidades surdas não existem isoladamente, pelo contrário, delas também participam diferentes sujeitos, tais como os ouvintes que podem ser familiares de surdos, cônjuges, amigos, intérpretes de Línguas de sinais, profissionais que trabalham com a surdez, dentre outros que se tornam simpatizantes das diversas atividades desses grupos.

Quando os atores sociais, servindo-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de procurar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 2001, p. 5).

As comunidades surdas efetivam suas práticas em diversificados ambientes, destacando-se nas Associações de Surdos, grêmios desportivos, escolas e instituições, festas e eventos, pontos de encontro em shopping; praças e restaurantes, espaços de convívio, ambientes virtuais, reuniões familiares, etc. Dentre esses lugares, Lopes e Veiga-Neto (2006) mencionam a relevância da escola de surdos como um ambiente de convivência que os aproxima, nesse espaço: "são estabelecidos modelos de ser surdo, servindo como balizas para que ações de normalização sejam investidas na e pela própria comunidade surda, quando essa estabelece um tipo normal de ser surdo a ser seguido" (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

É no interior das comunidades surdas, na convivência interativa com o outro indivíduo surdo e também com o mundo ouvinte, que distintos caminhos se entrelaçam, e que resultam em uma infinidade de vozes e de sinais, os quais se recriam às

identificações da pessoa surda. As narrações particulares de vida, a cultura que os identificam, os obstáculos e desafios advindos e enfrentados, e as falas que se inserem nos grupos surdos, como forma de partilha de experiências fortalecedoras.

As comunidades surdas podem ser caracterizadas pela busca do bem-estar de seu próximo, primando pela segurança, pelo conforto e por encontrar indivíduos com quem possam compartilhar formas de comunicação visual, bem como as expectativas e projetos em comum. Tais práticas fazem das comunidades surdas ambientes de refúgio para muitos indivíduos, visto que, nesses espaços, os mesmos podem conviver, sem olhares preconceituosos dos ouvintes a sua volta.

Difundida em vários pontos do mundo e fazendo parte de culturas diversificadas em contextos também diversos, as comunidades surdas têm em comum uma cadeia de pontos convergentes: bandeiras, práticas e projetos. Contabilizada em dezenas de milhões de pessoas, a população mundial surda poderia se abrigar em um país de porte médio, porém, entende-se que “é um ‘país’ sem um ‘sítio’ próprio. É uma cidadania sem uma origem geográfica” (WRIGLEY, 1997, p. 13).

Neste contexto de discussão, é importante salientar também que a presença das novas tecnologias trouxe a interatividade comunicacional entre os sujeitos surdos e destes com os ouvintes, tanto a nível local como global. Desta forma, o acesso às informações se tornou dinâmico. Essa realidade veio a fortalecer as relações entre as comunidades surdas, mesmo estando distantes física e geograficamente. De modo que, as informações e comunicações entre surdos e surdos/ouvintes possibilitam novos poderes de articulação e mobilização a esses grupos. O uso de celulares com acesso à internet tem reconfigurado o perfil da comunidade surda, empoderando-a, ganhando nova roupagem de identidades e iniciam novas discussões que viabilizam novas falas que vislumbram sua alteridade.

A partir deste conhecimento preliminar a respeito das pessoas surdas, percebe-se a dinamicidade em torno da composição das mesmas, não sendo coerente o “achismo” de que são sujeitos homogêneos na sua essência. Não! Não são. As discussões realizadas neste tópico deixaram evidentes esta marca. A seguir serão tabulados e analisados os dados coletados na pesquisa.

## **A SURDEZ PERCEBIDA PELOS OLHARES DOS OUVINTES E DAS PESSOAS SURDAS**

A coleta de dados para a composição dessa seção se efetivou por meio da aplicação de questionários. O questionário se compôs de quatro questões. Todas as três docentes, as quais trabalham pedagogicamente com estudantes surdos (as), responde-

ram as questões relativas à sua vida pessoal, gênero, idade, cidade que reside e sobre suas concepções de surdez. Para melhor compreensão das respostas das docentes, serão usadas as siglas D1; D2; D3, onde D significa a palavra 'Docente'.

**Quadro 1** - Perfil das docentes

<b>GÊNERO</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA SURDEZ</b>
D1 – Feminino	33	05 anos
D2 – Feminino	43	05 anos
D3 – Feminino	45	11 anos

**Fonte:** Banco de dados da pesquisadora.

Diante do exposto no quadro acima, percebe-se que todas as docentes participantes da pesquisa pertencem ao gênero feminino, com idade que varia dos 33 aos 45 anos de idade. O tempo de atuação no magistério na educação especial e na área da surdez, demonstra que duas docentes têm um razoável tempo de experiência, tendo em vista que este tempo é de 05 anos cada, enquanto que a outra docente demonstra ter um tempo de experiência considerável, 11 anos. É importante salientar que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). E estas educadoras são experientes no seu fazer pedagógico junto a estudantes com surdez, os quais são clientela da educação especial.

**Quadro 2** - Conceituando a surdez

Esta categoria tem como objetivo fornecer informações a respeito de como as docentes participantes da pesquisa concebem o termo surdez.

<b>1- Como você define a surdez?</b>	
D1	“Diminuição, perda ou ausência da capacidade de ouvir, detectar sons”.
D2	“Perda ou diminuição considerável do sentido da audição”.
D3	“Vejo a surdez muito mais do que uma condição de um sujeito surdo, a surdez é a cultura, é a língua, é um grupo de pessoas que precisam ter acesso à sociedade utilizando sua língua para isso”.

**Fonte:** Banco de dados da pesquisadora

Estas docentes são conhecedoras de pessoas surdas, tendo em vista que trabalham pedagogicamente com as mesmas. Desta forma, é relevante que os profissionais que atuam nesta área, tenham ciência do que é a surdez no seu sentido amplo. Percebe-se que a D1 e a D2 enfatizaram suas respostas voltadas para as características biológicas da surdez, portanto, as mesmas estão mais voltadas para a deficiência auditiva tendo em vista que está descrita na Lei n. 5.296/04 como a perda bilateral, parcial ou

total (BRASIL, 2004). Ficando evidente que ambas são conhecedoras da legislação que rege a conceituação da surdez. Porém, para além desta classificação, Honora (2014, p. 26) define a surdez como: “A audição prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala através do ouvido, com ou sem o uso de um Aparelho de Amplificação Sonora Individual”. Portanto, somente a diminuição dos sons não caracteriza a surdez, mas a ausência total da capacidade de ouvir.

A D3 respondeu ao questionamento focada na cultura e na identidade surda. Ao citar que a surdez é uma ‘condição’, que os surdos têm cultura e que por meio da sua Língua materna terão acesso à estrutura social. A docente subsidiou o olhar da valorização do ‘ser surdo’.

Para as pessoas Surdas, a ausência ou diminuição deste sentido representa uma identidade, uma maneira de se relacionar com as outras pessoas, ou seja, determinam uma maneira diferente de encarar a vida, e não uma diminuição, uma desvantagem perante às pessoas ouvintes, é apenas uma maneira diferente de viver, nem melhor, nem pior, apenas diferente (HONORA, 2014, p. 81).

De fato, a surdez não imobiliza o indivíduo, tendo em vista que essa condição vai constituir sua identidade, e nesse contexto, a sua forma de viver em sociedade vai ser diferente do ouvinte, porém, em nenhum momento ele poderá ser considerado inferior por sua condição de ser surdo. Muito embora, sabe-se, que essa é uma ideia que percorre o senso comum, mas que deve ser extinguida.

## PERFIL DAS PESSOAS SURDAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O questionário se compôs de quatro questões. Todos (as) os (as) cinco participantes responderam as questões relativas acerca do gênero, idade, cidade em que reside e a questão relativa ao ser surdo (a). No quadro abaixo serão denominados de P1; P2; P3; P4; P5. Na qual P significa a palavra ‘Participante’.

**Quadro 3** – Perfil das pessoas surdas

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>IDADE</b>	<b>CIDADE EM QUE RESIDEM</b>
P1	Masculino	25	Barcarena
P2	Masculino	35	Belém
P3	Masculino	43	Belém
P4	Feminino	52	Belém
P5	Masculino	52	Belém

**Fonte:** Banco de dados da pesquisadora.

Diante do exposto no quadro 3, pode-se perceber que existe 01 (uma) participante do sexo feminino, e 04 (quatro) participantes do sexo masculino. Com a idade que varia entre 25 a 52 anos de idade, logo fica claro que todos são adultos. 01 (um) partici-

pante reside no município de Barcarena, enquanto que 04 (quatro) têm domicílio fixo na cidade de Belém.

Ter o conhecimento dos dados pessoais é importante porque são informações que permitem identificar os referidos participantes da pesquisa. Este conhecimento demarca seu gênero, idade e espaço onde reside, porém, tais dados ficaram a critério de compartilhamento por eles ou não. Estes aspectos são levados em consideração, tendo em vista que, todos (as) são surdos (as), mas, seu local de fala varia de acordo com suas peculiaridades e vivências cotidianas.

No quadro a seguir, será analisada a pergunta, norteadas por esta pesquisa, a respeito das concepções concernentes às pessoas na condição de surdez. É importante mencionar que todas são pessoas com surdez congênita. Desta forma, foi questionado de maneira em que as mesmas entendessem a partir do seu próprio experimentar, o que é ser surdo?

**Quadro 4** – Conceituando a surdez

Esta categoria tem como objetivo fornecer informações a respeito de como as pessoas surdas participantes da pesquisa se percebem enquanto tal.

<b>1- Como é ser surdo para você? Ou então, como você se sente em ser surdo?</b>	
P1	Sou surdo
P2	O surdo é diferente ouvinte. Mas como? Existem cinco sentidos: audição, visão, olfato, tato e paladar. Para surdo, cancela o sentido audição, mas os outros quatro permanece. Por exemplo, o surdo sente cheiro da chuva, quando o surdo anda rua consegue perceber as pessoas que estão no raio de visão, quando tem som com a música volume alto, surdo consegue sentir a vibração música no seu corpo. Mesmo com som muito alto, surdo consegue dormir, mas, ouvinte não consegue, som incomoda. Outra questão, surdo encontra barreira para comunicar com ouvinte, porque ouvinte falar muito ou escrever para surdo, mas surdo se comunica melhor com Libras, não havendo comunicação, surdo sente excluído.
P3	Sim. Sou identidade surdo.
P4	Ser surda com deficiência auditiva é ter a consciência de como a sociedade ainda precisa aprender para crescer.
P5	Ser surdo é uma condição social e humana que determinada por condicionantes culturais e linguísticos que definem um modo de ser diferente daquele padronizado pela sociedade.

**Fonte:** Banco de dados da pesquisadora.

Mediante as respostas obtidas no quadro 4, percebe-se que houve unanimidade em ressaltar as diferenças existentes entre surdos e ouvintes e até mesmo entre os próprios surdos. Ficou em plano nenhum a surdez biológica, mas é esta a que mais os ouvintes observam.

O P1 respondeu, sucintamente: “Sou surdo”. Ao senso comum, esta resposta pode parecer óbvia e vaga, porém, está norteadada de valores, pois ser surdo, vai além de um simples posicionamento, vemos aqui uma postura social da surdez: “Nesta visão, a surdez é vista como uma característica natural, traços de qualidade do ser humano, como uma parte natural e positiva do ‘eu’ da pessoa” (SLOMSKI, 2012, p. 39). A resposta deste participante demonstra exatamente esse caráter natural, ao afirmar-se enquanto ‘ser surdo’.

O P2 levanta vários pontos que podem ser motivos de debates. O primeiro é que ao mencionar que existem cinco sentidos e que o surdo só não é apto para a audição, mas que no restante ele é competente: visão, paladar, tato e olfato e faz uso dos mesmos no seu cotidiano, isso quer dizer que a pessoa surda, somente sofre perdas por meio da ausência da audição. O mesmo faz uma abordagem pertinente ao mencionar a barreira existente na comunicação entre surdo e ouvinte, pois este ao priorizar a fala e a escrita em Língua Portuguesa, desconsidera a comunicação mais apropriada à pessoa surda, que é por meio da Libras e privilegia a cultura ouvinte, essa é uma tendência milenar. Sobre este comportamento, Slomski (2012, p. 13) pontua que: “Até mesmo na Bíblia se falava de determinados comportamentos negativos do ouvinte em relação à surdez”. De fato, nas Sagradas Escrituras, a comunicação entre Deus e a natureza, no Livro de Gênesis se dá por meio da palavra: “Haja”. E nas escritas subseqüentes, a comunicação entre Deus e o povo também se efetiva por meio da palavra. Constituindo os ouvintes como humanos e as pessoas surdas com uma condição de sub-humanidade.

O P3 se auto afirmou surdo e se identifica com a identidade surda. É fato que, na sociedade em geral, existe um desconhecimento sobre o conceito de identidade surda: “Forma de significado e experiência... produto de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados” (CASTELLS, 1999, p. 22). Isso quer dizer que, para a pessoa surda, a ausência ou a baixa audição representa sua identidade, uma forma diferente de viver a vida e que não existe demérito nisso, em detrimento da cultura ouvinte.

P4 menciona uma abordagem relevante ao considerar que a sociedade precisa aprender a lidar com as pessoas que estão na condição de surdez. É fato que as pessoas surdas encontram-se excluídas, socialmente, no contexto escolar e até mesmo no âmbito familiar. Essa é uma distorção que necessita ser reparada, considerando a dignidade da pessoa humana.

Entende-se que esse seria o caminho a seguir, não só por questão de justiça, de respeito pela dignidade humana e pelos princípios democráticos, mas, sobretudo, porque as atuais políticas sociais não têm sido benéficas..., vivenciando-se dessa forma, o excludente contexto” (SLOMSKI, 2012, p. 71).

Porém, cabe a cada indivíduo desnaturalizar essa lógica e conhecer para poder respeitar as especificidades das pessoas com surdez. A sociedade deve estar apta a recebê-los, isto é, adequar-se às suas necessidades e não o contrário.

O P5 pontuou que a surdez é uma condição. De fato, a surdez não se constitui em uma doença, sendo que as pessoas surdas podem locomover-se facilmente, seu cognitivo é perfeito tanto que podem ingressar às Universidades e assumir postos de trabalho variados. O 'ser surdo' não segue ao padrão implementado pela sociedade, mas pela própria afirmação de identificar-se como tal, coloca em plano nenhum os padrões, definições e comportamentos que a pessoa surda deve seguir socialmente. Enfatizou também que o ser surdo é diferente por seguir padrões culturais e linguísticos, os quais não estão ligados à cultura ouvinte. No que se refere aos padrões linguísticos, por exemplo, para os surdos é mais adequada a proposta bilíngue. Relatando sobre tal proposta bilíngue, Lodi e Lacerda (2000) ponderam que o bilinguismo introduz a necessidade que o surdo adquira, o mais precocemente possível, uma Língua de forma plena, a Língua de sinais, considerada como primeira Língua e, como segunda Língua, aquela utilizada por seu país. Desta forma, o surdo vai se tornar bilíngue quando lhe for garantido o direito de ter acesso as duas Línguas e utilizá-las conforme o meio comunicativo oportunar (LODI, LACERDA, 2000). De acordo com essa proposta, a comunicação com o surdo se dará, primeiramente, por meio da Libras.

A partir das respostas obtidas, em momento algum percebeu-se a preocupação dos surdos identificarem o seu tipo de surdez, para eles, essa classificação fica em segundo plano. Porém, foi interessante observar, para a chamada de atenção referente às dificuldades que travam no dia a dia em sociedade para se sentirem inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática desta pesquisa visava responder ao seguinte questionamento: de que forma o conhecimento das diversas características, inerentes às pessoas surdas, pode contribuir para a sua compreensão enquanto cidadão e com perspectivas de mudança de posturas preconceituosas em relação aos mesmos?

Para isso, tentou-se identificar os conceitos da surdez biológica e suas implicações na vida desses indivíduos e, para conhecer os aspectos moventes estruturantes, foi evidenciado a respeito da comunidade surda.

Como respostas aos questionamentos da problemática, esta pesquisa evidenciou as abordagens de três docentes pesquisadas, as quais trabalham pedagogicamente com estudantes surdos (as), duas delas assumiram um conceito de surdez que estava pautado mais no aspecto

biológico, enquanto que a outra docente focou seu conceito de surdez, mencionando sobre a cultura surda e na necessidade do mesmo ser inserido socialmente.

Foi imprescindível oportunizar o espaço, nesta pesquisa, para que as próprias pessoas surdas narrassem concepções sobre o seu ser surdo. Nas respostas obtidas, ficaram invisibilizados os aspectos relacionados ao tipo de surdez, enquanto fator biológico. Os mesmos posicionaram-se mais a favor de que a sociedade os conheça, para que possa compreendê-los e respeitá-los. E as respostas mencionadas dão o suporte necessário para que se desmistifique a ideia de que as pessoas com surdez são arredias, o que vimos é que elas se sentem excluídas em uma sociedade de ouvintes.

Consideramos relevante mencionar as teorias sobre a surdez, relatar as respostas das docentes que trabalham pedagogicamente com as pessoas surdas e, o que é mais rico ainda nesta pesquisa é o fato de ler o que a pessoa surda fala de si, como constrói seu *ethos* ou seja, sua própria imagem. Estas foram com certeza as melhores narrativas, pois por meio das suas percepções, podemos conhecer suas perspectivas e angústias que perpassam pela caminhada social.

Acreditamos que a proposta desta pesquisa foi cumprida, a qual é conhecer as pessoas surdas para além de conceitos elaborados e, desta forma, diluir os preconceitos em relação aos mesmos, oportunizando-lhes um espaço para que sejam visibilizados por meio de suas falas.

## REFERÊNCIA

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 1999. [A era da Informação: economia, sociedade e cultura. 3 v.]

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. In: CASTELLS, Manuel. **Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. v.2.

COLL, César *et.al.* **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2014.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MANTELATTO Sueli Aparecida Caporali; **O papel do instrutor do surdo no ensino da língua de sinais para os usuários de uma clínica de fonoaudiologia.** In: CONFERÊNCIA LATINOAMERICANO Y SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE SALUD MENTAL Y SORDERA, 1. 2000, Buenos Aires [Anales]: Buenos Aires: [s.n], 2000<sup>a</sup> (Trabalho apresentado na mesa redonda Psicopedagogia-Fonoaudiología).

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. **Surdos: a (s) linguagem (ns) como sistemas de representação e organização mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Maura Corsini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.3, 2006. p. 81-100.

MAGNANI, José Cantor. Vai ter música? Para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe - Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, São Paulo, ano 1, 2007.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKILIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilingue para Surdos: concepções e implicações práticas.** Curitiba: Juruá, 2012.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness.** Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Definitions and Indicators in Family Planning, Maternal & Child Health and Reproductive Health.** Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/108284/E68459.pdf>. Acesso em 21 jul. 2020.





## CAPÍTULO 13

---

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Elielma do Socorro Lobo dos Santos*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.13*



## 1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo surge no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF) e do vínculo com o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa), Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Traz como temática as políticas públicas educacionais para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo como principal objetivo identificar quais são as principais políticas públicas na área da educação que auxiliam no processo de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e formação da criança com TEA.

A Educação Especial Inclusiva no ensino regular é um direito garantido por Lei para todas as pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência. No entanto, devido ao fato de que essas pessoas foram excluídas durante muito tempo tanto das escolas regulares quanto dos demais ambientes sociais, muitos são os desafios que se encontram no processo de inclusão, de modo que ele promova de fato o desenvolvimento integral e a formação dos alunos especiais.

Num primeiro momento, serão abordados os conceitos e um breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil, sendo importante compreender esses conceitos e processo histórico de modo a identificar que os desafios encontrados no processo de inclusão na atualidade é fruto de um processo que por muito tempo, excluiu os estudantes com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação do ensino regular.

Num segundo momento, serão expostos os conceitos relacionados ao transtorno em específico, de modo a compreender melhor sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista, suas causas, sintomas, tratamentos, principais desafios e possibilidades de inclusão da criança com TEA na escola.

Por fim, será feita uma reflexão sobre as principais políticas públicas educacionais que contemplam a área, de modo a identificar quais são essas políticas e de que forma as mesmas contribuem para o processo de desenvolvimento integral, formação cidadã e inclusão social da criança com TEA.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, a qual não há a preocupação em representatividade numérica de dados, mas sim o aprofundamento da compreensão social da temática. Conforme explica Gehart e Silveira (2009), os métodos

qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, nessa pesquisa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois tem como objetivo a produção de novos conhecimentos que ampliam os conhecimentos adquiridos sobre a temática estudada. O ponto de vista dos objetivos é exploratório, procurando aprimorar ideias, formular hipóteses na resolução da problemática levantada.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa trata-se de uma análise bibliográfica, realizada através de obtenção de informações em obras e artigos já publicados. Os dados obtidos através das pesquisas buscam conhecer a história da Educação Especial no Brasil, assim como também compreender melhor sobre o que é o autismo e qual a importância que as Políticas Públicas voltadas à Educação Especial numa perspectiva inclusiva têm para o processo de desenvolvimento e formação cidadã com TEA.

### **3 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Durante muitos anos, os alunos especiais foram excluídos do processo de ensino nas redes regulares, após anos de lutas, o direito ao acesso e permanência desses alunos na rede regular de ensino foi regulamentado por lei, contribuindo assim para o processo de inclusão social. A Educação Inclusiva se refere ao processo que tem por principal objetivo incluir as pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, ou seja, em convívio com os demais indivíduos, proporcionando assim uma interação social além da aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para seu desenvolvimento e formação cidadã.

Antes de tratar especificamente das Políticas Públicas Educacionais para as crianças com Transtorno do Espectro Autista, é necessário compreender melhor a história da Educação Especial no Brasil, assim como também conhecer o que é o Transtorno, suas causas, sintomas e tratamento, temas tratados nos subtópicos a seguir.

#### **3.1 Breve histórico**

O atual modelo de Educação Inclusiva é resultado de um longo processo de lutas que objetivaram a inclusão, mudando os paradigmas histórico-sociais até então constituídos pela sociedade.

Neste sentido, Sasaki (1997, p. 16) ressalta que a sociedade vivenciou quatro períodos distintos: exclusão, segregação, integração e inclusão:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a

prática de integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Estas fases mencionadas pelo autor possuem relação direta com os momentos históricos vivenciados no país, sendo possível notar que o modelo de exclusão perpetuou por muito tempo. Em seguida, passando para o modelo de segregação, o qual também era excludente, pois os deficientes eram atendidos separadamente, ou seja, eram mantidos em escolas especiais, longe do convívio dos demais considerados “normais”.

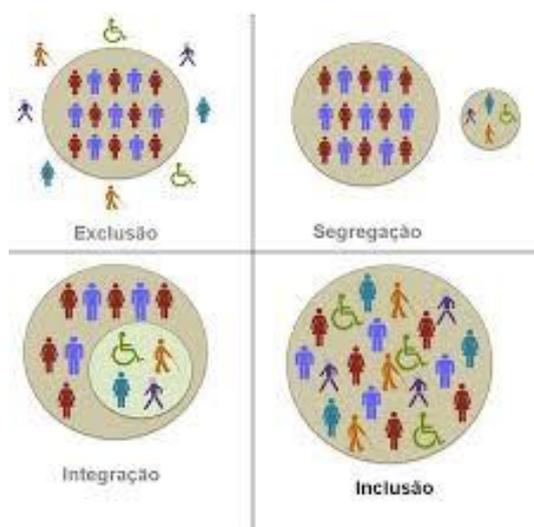
Em seguida, temos o modelo de integração, o qual traz o deficiente para as escolas regulares, mas não tem suas estruturas adequadas para o atendimento dos mesmos, sendo mantidos também em salas especiais, o que também era uma forma de exclusão.

Somente o atual modelo proposto de inclusão que não é excludente, pois “insere as pessoas com necessidades especiais na mesma escola e no mesmo grupo das pessoas sem deficiência”. (HORT; HORT, 2017, p.16)

Vale ressaltar que existe uma diferença considerável entre integração e inclusão. Ambas são práticas de inserção, no entanto, a prática de integração era baseada num método clínico o qual tinha o objetivo de “habilitar, reabilitar e educar a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social” (HORT; HORT, 2017, p. 17).

Já a prática de inclusão tem por objetivo acolher todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, contribuindo para o processo de seu desenvolvimento integral e formação cidadã.

**Imagem 1** – Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.



Fonte: [http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8417/1/tese\\_9638\\_14%20-%20Gracielle%20Alves%20Santiago.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8417/1/tese_9638_14%20-%20Gracielle%20Alves%20Santiago.pdf)

A imagem retrata na prática como aconteceram os quatro processos de atendimentos das pessoas com necessidades especiais na visão proposta por Beyer em 2006. Nota-se que no período da exclusão, as pessoas com necessidades especiais eram totalmente excluídas do convívio social, ao entrarem para o período da segregação eram mantidas em escolas especiais, já no período da integração eram mantidas em escolas regulares, mas em salas separadas, somente no atual período de inclusão que são mantidas todas juntas.

O subtópico a seguir traz a conceituação do autismo, o que é o transtorno, quais as suas causas, sintomas, tratamento e dificuldades enfrentadas pelo autista no processo de ensino-aprendizagem e inclusão social.

### **3.2 O transtorno do espectro autista (TEA)**

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, assim como os demais tipos de transtornos do desenvolvimento, vem sendo discutido cada dia mais na área da Educação, isso se deve ao fato de que durante muitos anos, os alunos que possuíam algum tipo de necessidade educacional especial eram excluídos da vida em sociedade.

Após anos de lutas para que esse grupo tivesse o direito garantido de frequentar a escola regular, de onde na verdade nunca deveriam ter sido excluído, surgem alguns desafios, principalmente no que diz respeito à metodologia a ser trabalhada com esses alunos nas diferentes áreas de conhecimento, principalmente no que diz respeito à formação e capacitação do profissional para atender de forma adequada esses estudantes, de modo a não se sentirem excluídos e também conseguirem se desenvolverem adequadamente integralmente.

O autismo, como o próprio nome diz, refere-se a um tipo de transtorno o qual afeta principalmente as relações de convívio social de quem o possui, também apresentando dificuldade de aprendizagem e em muitos casos dificuldades na fala/comunicação. Quanto a sua classificação existem três graus: o leve, o moderado e o severo.

Os sintomas de descoberta do transtorno são percebidos logo na primeira infância, antes mesmo dos três anos de idade, tendo como principais características: distúrbios na fala, dificuldades de relação social e uso excessivo da imaginação, fugindo da realidade considerada “padrão” proposta pela sociedade, ou seja, o indivíduo utiliza muito a sua imaginação, fantasia diferentes situações.

Segundo Nascimento (2007, p. 64), o autismo é um tipo de transtorno que estará presente por toda a vida da pessoa, sendo assim, quanto mais cedo for percebido e tratado melhor serão os resultados obtidos, principalmente no que diz respeito a interação e inclusão do autista no meio social em que convive. A autora destaca que

os principais sinais apresentados pelo indivíduo são: “distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas; reações anormais às sensações; fala e linguagem ausentes ou atrasadas; ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias; relacionamento anormal com os objetos, eventos e pessoas”.

É possível perceber nas citações destacadas que diversos são os sinais manifestados pelo autista, prevalecendo sempre a questão da dificuldade da comunicação, derivada principalmente por causa da dificuldade no âmbito de relações e interações sociais, assim como também o uso da imaginação, o qual o indivíduo usa muito a fantasia, tendo assim a tendência de ficar isolado das demais pessoas. Além dos sinais citados, o autista pode desenvolver dificuldades em áreas físicas, tais como os cinco sentidos, podendo ter dificuldade de equilíbrio e dificuldades cognitivas.

Uma das grandes dificuldades encontradas tanto pelas famílias quanto pelos profissionais que atuam com autistas é em relação às possíveis causas que levam ao transtorno. Doutor Mari (2019, p. 1) destaca que “o autismo não é um transtorno com uma causa, mas um grupo de transtornos relacionados com muitas causas diferentes”, sendo assim “alguns dos problemas genéticos acontecem espontaneamente e outros são herdados”. O doutor ressalta que as causas são complexas.

Algumas influências externas contribuem para a aquisição do autismo:

Risco aumentado: Idade avançada dos pais (qualquer dos pais); Gravidez e complicações no parto (por exemplo, prematuridade extrema [antes de 26 semanas], baixo peso ao nascer, gestações múltiplas [dupla, triplo, etc.]); Gravidez com espaçamento inferior a um ano. Risco diminuído: Vitaminas pré-natais contendo ácido fólico, antes e durante a concepção e durante a gravidez. Nenhum efeito sobre o risco: Vacinas. (VITTUDE, 2018, p. 1)

Percebe-se que as possíveis causas que levam à aquisição do autismo são complexas e variadas, no entanto, o que se sabe é que, quanto mais precoce for diagnosticado, melhores serão os resultados obtidos no tratamento. Vale ressaltar que não existe cura para o autismo, mas formas de diminuir os sinais/sintomas e contribuir para o desenvolvimento integral e inclusão social.

A imagem a seguir retrata alguns dos principais sintomas manifestados pelos autistas:

Imagem 2 – Sintomas do Autismo



Fonte: <https://uadarque.wordpress.com/autismo-2/quais-as-caracteristicas-do-autismo/>

Ao observar a imagem é possível identificar que muitos são os sinais que um autista pode apresentar, diversos deles estando diretamente relacionados com a questão da dificuldade na interação social, o que contribuiu para o desenvolvimento de outras limitações, tais como: dificuldade na fala/comunicação, problemas de aprendizagem e riscos até mesmo de morte, pois em geral não demonstram medo, tendo um comportamento também de fugir de seus responsáveis, de modo a procurarem ficar isolados.

O Blog “UADarque” ressalta em sua postagem que não existe uma característica em específico que possa determinar o autismo, o que existe é um conjunto de dificuldades presentes nos três domínios, sendo eles:

**Os problemas de interação social:** são as características mais evidentes do autismo. Normalmente as crianças com autismo não respondem quando as chamam pelo nome e evitam muitas vezes o contato ocular. Têm dificuldade em compreender as pessoas, os gestos, o tom de voz ou a expressão facial e emoções. Parecem inconscientes dos sentimentos dos outros e do impacto negativo dos seus comportamentos nos outros. [...] **Os problemas de comunicação:** mais de metade das pessoas com autismo não falarão durante toda a sua vida. As que falam começam a falar tardiamente e referem-se a si próprias utilizando o seu nome em vez de utilizarem o “eu”. Utilizam a linguagem de maneira pouco comum. [...] **Problemas de comportamen-**

to: Ainda que as pessoas com autismo tenham a maior parte das vezes aparência física normal e bom controle muscular, grande parte delas tem movimentos bizarros e repetitivos tais como balançar-se, tocar nos cabelos, ou comportamentos auto agressivos tais como morder-se ou bater com a cabeça. Estes comportamentos derivam muitas vezes das suas dificuldades de comunicação ou de problemas em compreender o significado social dos comportamentos ou resultam ainda de uma sensibilidade exagerada a certos estímulos sentidos como penosos. (UADarque, 2010, p. 1)

O conhecimento dessas causas, sintomas e características é muito importante para quem irá atuar e/ou conviver com um autista, pois a partir deste conhecimento é possível compreender melhor o comportamento do autista e assim contribuir para o seu desenvolvimento e para a sua inclusão social.

O subtópico a seguir traz a reflexão sobre a importância das Políticas Públicas voltadas à Educação Especial numa perspectiva inclusiva, de modo a contribuir para o processo de desenvolvimento integral e formação cidadã do autista.

### **3.3 Políticas públicas educacionais que auxiliam no desenvolvimento e formação do cidadão com TEA**

Durante muitos anos, os alunos especiais foram excluídos das redes regulares de ensino, ora sendo mantidos totalmente excluídos, ora sendo atendidos separadamente. Os direitos conhecidos atualmente são resultados de anos de lutas, sendo regulamentados por diversos documentos, dentre os quais se destacam: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Conferência Nacional sobre Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência de 1999.

Segundo o texto que rege a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. (UNIC, 2009, p.4)

É possível notar que, segundo a Declaração, todas as pessoas possuem os mesmos direitos e deveres, não podendo ser distinguidas umas das outras perante qualquer diferença, seja física, ideológica, política, religiosa ou de qualquer outra natureza.

O Artigo 5 da Constituição Federal diz que “somos todos iguais perante à lei, sem nenhuma distinção de qualquer natureza”, sendo assim, não é aceitável a exclusão de pessoas com necessidades especiais em qualquer ambiente social. Além disso, a Constituição ainda ressalta em seu Artigo 205 que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, vi-

sando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 132)

Mais adiante, no Artigo 208, Inciso III, a Constituição destaca que deve: “ter atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na regular de ensino”, visto que a interação social é primordial para o desenvolvimento integral das mesmas. (BRASIL, 1988, p. 122)

Com base nisso, é possível perceber que a educação é um direito de todos os cidadãos, pois perante a Lei somos todos iguais e não se deve fazer distinção entre as pessoas, sejam quais forem as dificuldades que alguém apresente. A Educação Inclusiva busca fazer com que as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais se integrem na sociedade e se desenvolvam plenamente, tendo qualidade de vida.

Para que isso aconteça, à escola tem que estar adequada a receber todos os tipos de alunos, tendo não somente sua estrutura física adequada, mas também recursos pedagógicos e profissionais capacitados para atender a grande diversidade de alunos presentes na sociedade, respeitando os limites de cada um e promovendo a integração social.

No entanto, para que a Educação Especial Inclusiva de fato viesse a acontecer foram necessárias diversas reuniões, conferências e criação de outras Leis, Decretos e Políticas Públicas.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia no ano de 1990, estabelece os direitos sobre o acesso e permanência na Escola, além de estabelecer também os planos de ações que possuem o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, promovendo a universalização do acesso à educação. (GIL, 2005, p.18)

O ponto alto da inclusão se dá com a aprovação da Declaração de Salamanca, considerado um dos principais documentos internacionalmente conhecido que tem como primordial objetivo a inclusão social, em seu Artigo 7. diz que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, garantindo assim a inclusão para toda e qualquer criança”. (BRASIL, 1994, p. 5)

Esta Declaração tem como principal objetivo deliberar que as pessoas com deficiência devem ser incluídas nas redes regulares de ensino e não de modo integrado, ou seja, separado das demais pessoas. O seu texto mostra que as experiências e vivências sociais promovem o desenvolvimento do indivíduo.

Por fim, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência traz explicados os conceitos do que é ou não, formas de discriminação. Explica a diferença entre excluir e diferenciar o atendimento, de modo que esta diferenciação seja aceita pelo indivíduo e não fira os seus direitos perante à igualdade. (HORT; HORT, 2017, p. 41)

A Convenção traz um importante registro sobre a diferença entre o que é ou não formas de discriminação, haja vista que, ainda existem muitas pessoas que desconhecem o assunto. O texto mostra que diferenciar não significa excluir, o cuidado que se deve ter está na preservação dos direitos de igualdade e liberdade, ou seja, as formas de diferenciação devem ser aceitas pelas pessoas com deficiência e não impostas.

Ao analisar os documentos, nota-se a presença do termo “portador” que não vem sendo mais utilizado atualmente, sendo substituído pelo termo “pessoa com deficiência”, pois portar significa possuir algo de modo deliberado, ou seja, livre. Uma pessoa porta aquilo que deseja, o que não é o caso de uma deficiência, pois a mesma é uma condição inata de quem a possui.

A nova terminologia foi instituída na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006. No Brasil, está amparado pelo Decreto 6.949 de 2009. Neste sentido, destaca-se que, os princípios básicos para chegar à conclusão da mudança necessária quanto à terminologia são:

Não esconder ou camuflar a deficiência; Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todos têm deficiência; Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; Combater eufemismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas com disfunção funcional” etc. Defender a igualdade entre pessoas com deficiência e sem deficiência em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência; Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência). (SASSAKI, 2014, p. 1)

Nota-se que até em relação ao modo como as pessoas com deficiência eram chamadas gerou grandes discussões, até chegar-se à conclusão de que o termo também deveria ser modificado assim como as práticas educacionais, tudo isto a favor da verdadeira inclusão.

Ao se falar em inclusão, incluir se refere ao processo que tem por principal objetivo proporcionar às pessoas com necessidades especiais os mesmos direitos sociais, ou seja, conviverem com os demais indivíduos em todos e quaisquer ambientes sociais, proporcionando assim uma interação social.

Se tratando do âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida pela sigla LDB, é um dos principais documentos norteadores da educação nacional. Seu texto traz um Capítulo específico que rege sobre a Educação Especial:

Capítulo V – Da Educação Especial, Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 2019, p. 39/40)

Nota-se que os alunos especiais devem ser incluídos nas classes regulares de ensino, de modo a promover sua inclusão social. No entanto, os ambientes especializados não serão extintos, eles servirão de apoio conforme a necessidade específica de cada cidadão com deficiência.

Ao se falar em Educação Especial Inclusiva e para que esse ensino de qualidade aconteça, é necessário que as escolas mudem não somente suas estruturas, mas também seus currículos e metodologias, de modo a adequar-se à realidade do aluno especial e possibilitando seu desenvolvimento e formação.

Ao se falar especificamente do TEA, segundo Vieira (2016, p. 8)

As Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo são ações políticas educacionais articuladas entre o Estado e a sociedade civil que visam promover a cidadania dessas crianças, diminuindo o processo de exclusão escolar, garantindo o acesso à educação pública de qualidade em classes regulares de ensino, promovendo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil.

Percebe-se que toda a Legislação e Políticas Públicas voltadas ao atendimento educacional especial possuem hoje uma perspectiva inclusiva que visa além do desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também de sua formação cidadã e, acima de tudo, de sua inclusão social.

Neste sentido, existe também o Atendimento Educacional Especializado, que é um tipo de atendimento que visa não substituir o ensino das classes regulares de ensino, mas sim auxiliar para que o aluno com deficiência seja incluído de fato em todos os ambientes sociais, pois contribuem para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, levando em consideração as suas especificidades.

O atendimento educacional especializado surge para auxiliar que o aluno inserido na classe regular tenha condição adequada de acompanhar o ensino, tendo como por exemplo de tipos de atendimento: a aprendizagem do Braille para que consiga ler os conteúdos e a Libras para que consiga se comunicar e se expressar.

Nota-se que o atendimento educacional especializado é muito importante para o processo de inclusão, pois não adianta apenas colocar um aluno especial numa classe regular de ensino, é necessário oferecer a ele apoio necessário para o seu prosseguimento em cada escolaridade, conforme o nível em que cada um consegue atingir.

É possível perceber que a Educação Especial Inclusiva é tema que vem sendo amplamente discutido pela sociedade, estando presente nas Leis que regem a Educação no país, constituindo-se de um direito de todas as pessoas o acesso à educação, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, visto que a integração social é essencial para o desenvolvimento e formação plena de todos os cidadãos.

Com base nisso, é possível compreender que a educação é um direito de todos, devendo a escola assegurá-lo, recebendo todos os alunos, respeitando seus limites e dificuldades e promovendo um ensino de qualidade, visando melhorar a vida destes em todos os seus aspectos.

#### **4 POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ao estudar sobre a história da Educação Especial no Brasil, é possível perceber que, durante muitos anos, os alunos foram excluídos totalmente dos ambientes sociais, passando a serem atendidos em escolas especiais, tempos depois, foram incluídos nas escolas regulares, mas de uma forma separada, então continuaram na verdade excluídos. A Educação numa perspectiva inclusiva é recente, e ainda sim muitos são os desafios enfrentados para que este processo de inclusão aconteça de verdade.

A realização do estudo permitiu a compreensão do que é o autismo e de como ele se manifesta no estudante, sendo possível constatar que não existem características e nem causas específicas que levam a aquisição do transtorno, o que existe são diferentes formas de manifestação que, de um modo geral, afetam a relação social do autista, possuindo uma tendência a ficar isolado e ter muitas fantasias.

No Brasil, durante muitos anos alunos com deficiência eram excluídos do sistema regular de ensino, tinham seus estudos em institutos ou escolas especiais, afastados do convívio social com as demais pessoas. Por mais que eles aprendessem a ler e a escrever, sua formação não era adequada, visto que a linguagem é a base da comunicação, e esta por sua vez, só acontece em meio à interação social.

Outro ponto muito importante se refere ao trabalho em conjunto com todos os envolvidos no processo educacional, pois a inclusão só acontece de fato se todos os que convivem com o estudante autista compreenda sua realidade e contribua para sua interação. De nada adianta motivar e fazer com que o estudante participe das aulas se os demais colegas de classe não agem de forma inclusiva, por isso o trabalho deve ser contínuo e coletivo.

Muitos são os desafios encontrados durante o processo de inclusão, desde a falta de formação/capacitação profissional, falta de recursos e materiais para atender as especificidades de cada estudante e conscientização da comunidade envolvida sobre a importância da inclusão. Mas este deve ser um trabalho contínuo e flexível, passível de mudanças sempre que necessário, sempre em busca do desenvolvimento integral do estudante, sua formação cidadã e sua inclusão social.

Neste sentido, percebe-se a importância das Políticas Públicas e de uma Legislação voltada a uma perspectiva inclusiva, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral e formação do autista, promovendo sua inclusão social, pois um dos maiores desafios enfrentados pelo autista se refere ao contato social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos mostram que a Educação Especial passou por um longo processo até chegar ao modelo de Educação Inclusiva, veio primeiro como forma excludente, passando para um ensino segregado, ou seja, separado, após foi para o modelo integrado, que também era considerado excludente, pois atendia na mesma escola, mas em classes separadas, até a chegada do modelo inclusivo que trata todos igualmente.

Diante de vários anos de discussão e com a aprovação e mudança nas Leis que regem o país, esses alunos foram incluídos nas redes regulares de ensino, no entanto muitos foram os desafios encontrados para o processo de inclusão, desafios esses que ainda estão presentes: falta de recursos e materiais adequados para trabalhar com os diferentes tipos de deficiência e falta de formação e preparo dos profissionais que atuam na área da educação.

Com base nos estudos realizados, foi possível compreender que o autismo se manifesta de diferentes formas em cada indivíduo, mas que em todos eles, as habilidades sociais são comprometidas, sendo necessário assim, que haja o estímulo para que as relações sociais aconteçam. Sendo assim, é muito importante que haja um trabalho voltado ao processo de inclusão social, diminuindo as dificuldades e os desafios enfrentados pelo autista nas relações sociais e que comprometem outras áreas.

No entanto, a inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade só terá sucesso, quando todos compreenderem que as diferenças são normais em meio a uma sociedade tão heterogênea que é a nossa. O que todos precisam compreender é que cada indivíduo possui dificuldades e potencialidades diferenciadas, devendo assim uns respeitarem os outros, para construir uma sociedade justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília: Senado Federal, 1996. Última atualização em 2019.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

HORT, Ana Paula Fischer; HORT, Ivan Carlos. **Educação Especial e Inclusão Escolar**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Educação Especial**. Indaial: Asselvi, 2007.

SASSAKY, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKY, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Postado em: 12/03/2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 18 de mai. 2020.

i. 2019.

UADarque, Blog. **Autismo: quais as características?** Disponível em: <https://uadarque.wordpress.com/autismo-2/quais-as-caracteristicas-do-autismo/>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5591/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Gisele%20L.%20Vieira.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

VITTUDE, Blog. **TEA - Transtorno do Espectro Autista ou Autismo: causas e tratamento.** 08/04/2018. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/transtorno-do-espectro-autista-ou-autismo/>. Acesso em: 15 de mai. 2020.





## CAPÍTULO 14

---

### APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO EM DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2014 A 2019

*Ilma Fialho de Oliveira*

DOI: [10.46898/rfb.9786558890966.14](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890966.14)

## INTRODUÇÃO

O presente texto surge de uma pesquisa orientada por Waldir Ferreira de Abreu, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF) e do vínculo com o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa), Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

As políticas públicas educacionais inclusivas no contexto nacional e internacional, vêm sendo implementadas ao longo do tempo, em especial, a partir da Declaração de Salamanca, ao proclamar que escolas regulares que possuam orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e, conseqüentemente, de construir uma sociedade inclusiva, alcançando assim, uma educação para todos (UNESCO, 1994). No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, define que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Desta forma, é um direito inalienável.

Em 1994, a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793, que considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas público alvo da educação especial, em seu Art.1º, recomenda a inclusão da disciplina “‘aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais’, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.” (BRASIL, 1994).

Em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi definido, no artigo 58, que a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

No ano de 1999, foi publicado o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, onde na Seção II, inciso IV, é garantida a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1999).

Foi aprovada, em 2001, a Resolução nº 2/CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Parecer nº 17/CNE/CEB, de 2001, trata ainda sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e reafirma que a Educação Especial, como modalidade da educação escolar,

organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva.

Em 2002, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Neste mesmo ano, a Portaria nº 2.678/ MEC, de 24 de setembro de 2002, em seu Art. 1º, resolve aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

Em 2005, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e orienta no seu Art. 3º que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

No ano de 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, implementado no país, as escolas se organizam para a eliminação das barreiras pedagógicas, físicas e nas comunicações e informações e promoção das condições de acessibilidade (BRASIL, 2008).

No ano de 2008, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação especial. Neste mesmo ano, o Decreto legislativo nº 186/2008 aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.

No ano de 2009, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ainda neste ano, a Resolução nº 4/ MEC/CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

No ano de 2011, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, é instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Ainda no ano de 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Neste mesmo ano, publica-se a Nota Técnica nº 06/ MEC/SEESP/GAB, que dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Em 2014, o Plano nacional de educação (PNE): define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. (BRASIL,

2014, p. 22). Em 2015, é implementada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Apresentados alguns dos documentos que garantem diversos direitos às pessoas público-alvo da Educação Especial, tendo por especificidade, as com deficiências no Brasil, considera-se, que apesar destas políticas públicas inclusivas estarem fundamentadas e orientadas por meio de legislação específica, ainda no campo educacional, notadamente no âmbito das instituições de ensino da educação básica, estas ainda não são concebidas e implementadas como realmente deveriam ser.

Desta forma, este texto tem como objetivo principal, analisar dissertações e teses da área da Educação Especial, e de forma mais específica as que tratam sobre a aprendizagem escolar do aluno Público Alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental, publicadas no Portal de Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2014 a 2019.

Levantou-se assim, a partir do refinamento dos dados e centralizados na Educação do Indivíduo Especial, inicialmente, 212 pesquisas em que após análise dos resumos de cada uma destas, chegaram ao total de 85 pesquisas que contemplam objetos de pesquisa e/ou dimensões da aprendizagem escolar na Educação Especial do Ensino Fundamental.

Na primeira parte do estudo, apresenta-se a produção escrita sobre a “Aprendizagem escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental”, suas categorias, seu estado de conhecimento constatado de forma mais descritiva e o número de Publicações por temática no período de estudo.

Na segunda parte, caracterizam-se as bases de dados da pesquisa, sendo as seguintes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar) tendo este último como consequência do refinamento da pesquisa. E, na terceira e última parte, mostram-se os objetos de estudo ou dimensões da aprendizagem escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial que vêm sendo privilegiados nos estudos pesquisados no Programa de Pós-Graduação em estudo.

## **APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: DOCUMENTOS POR FONTE E BASE DE DADOS**

Para se conhecer como a “Aprendizagem escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental” está sendo tratada em sua forma escrita e publicada no Brasil, buscou-se fazer um mapeamento dessas publicações no banco de

dados da CAPES, no entanto, pela grande quantidade de publicações encontradas, foi necessário refinar a busca.

Nos periódicos que compõe a CAPES, foram encontrados, a partir da busca refinada com a frase “a aprendizagem escolar do aluno com deficiência no Ensino Fundamental”, o total de 212 pesquisas, no entanto, a partir dos critérios de inclusão e exclusão foram consideradas 85 pesquisas.

O procedimento adotado para o refinamento, foram os seguintes: 1) delimitou-se por Dissertações e Teses na área de Mestrado e Doutorado Acadêmico; 2) buscou-se por essas pesquisas no período de 2014 e 2019; 3) delimitou-se como Grande área: Ciências Humanas; Área de conhecimento: Educação Especial; Área de avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação do indivíduo Especial; 4) A partir deste procedimento chegou-se então ao nome do Programa, o qual está sendo analisado: Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) na Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos. 5) Para finalizar, foram analisados os textos de resumo de cada pesquisa e a partir do critério de inclusão e exclusão chegou-se o quantitativo das 85 pesquisas.

Como critério de inclusão, foram consideradas pesquisas que tivessem como público alvo a comunidade escolar voltada para a Educação Especial no Ensino Fundamental e que tivessem objetos de estudo ou dimensões agregadoras na aprendizagem de alunos Público Alvo da Educação Especial. Os critérios de exclusão foram todas aquelas pesquisas que não estavam de acordo com o critério de inclusão e que não estavam dentro do período da pesquisa. Desta forma, de acordo com os critérios de pesquisa adotados, as publicações permitiram inicialmente construir a tabela 1- de distribuição do número de publicações por ano.

**Tabela 1** – Produção escrita sobre a “Aprendizagem escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental” e suas categorias no período de 2014 a 2019.

<i>ANO</i>	<i>DISSERTAÇÃO</i>	<i>TESE</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>TOTAL</i>
2014	7	4	UFSCar	11
2015	9	6	UFSCar	15
2016	5	5	UFSCar	10
2017	8	7	UFSCar	15
2018	15	10	UFSCar	25
2019	4	5	UFSCar	09
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>37</b>	<b>UFSCar</b>	<b>85</b>

**Fonte:** site do Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES.

Sendo assim, como supracitado e seguindo as diretrizes metodológicas, encontramos 85 publicações entre os anos de 2014 a 2019, sendo: 49 dissertações e 37 teses no PPGE/UFScar. Vale ressaltar que pela abrangência que o programa possibilita, estas pesquisas foram realizadas contemplando a educação do indivíduo da Educação

Especial, em diversos Estados brasileiros, como: São Paulo, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Paraná, Alagoas e Pará.

Entre esses objetos de estudos, referente ao público alvo da Educação Especial, pode-se destacar: A educação de Jovens e Adultos; Estudantes de comunidades remanescentes Quilombolas; Escolarização da Criança Indígena; Alunos Cegos, Surdos, com Transtorno do Espectro Autista, com Deficiência Intelectual/Síndrome de Down, com Altas Habilidades e Dotação; Escolarização da criança com Fissura Lábio Palatina e outros.

Os pesquisadores deram ênfase ainda na formação de professores em nível presencial e a distância, pesquisando diversos cursos de formação inicial e continuada como os de: Ciências Exatas; Educação Musical Especial; Ensino de Libras; de Língua Portuguesa e Matemática. E em processos de Coensino/Consultoria Colaborativa na sala de aula comum e ainda em objetos de pesquisas voltadas para processos de tecnologia da educação, como Plataformas Virtuais e o uso de Redes Sociais.

O Quadro 1<sup>1</sup> possibilita-nos ter uma melhor visão dos autores, seus objetos de estudo, nível acadêmico e ano no qual as pesquisas foram publicadas. Desta forma, e a partir desses diversos objetos de estudo foi necessário categorizar tais pesquisas por temática, conforme a tabela 2, abaixo demonstra.

**Tabela 2** – Número de Publicações de Dissertação (DS\*) e Teses (TS\*) sobre a “Aprendizagem escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental” por temática no período 2014 a 2019.

<b>TEMÁTICAS</b>	<b>DS*</b>	<b>TS*</b>	<b>TOTAL</b>
Avaliação da aprendizagem na Educação Especial	3	3	6
Escolarização e aprendizagem na Educação Especial	13	13	26
Formação de Professores na Educação Especial	10	8	18
Prática Pedagógica do Professor na Educação Especial	6	1	7
Adaptação Curricular na Educação Especial	4	0	4
Coensino/Ensino Colaborativo na Educação Especial	6	6	12
Políticas e Programas na Educação Especial	6	6	12
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>37</b>	<b>85</b>

**Fonte:** site do Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES

Como pode-se observar, as temáticas citadas nas publicações foram: Avaliação da aprendizagem escolar; Escolarização e aprendizagem; Formação de Professores; Prática Pedagógica do Professor; Adaptação Curricular; Coensino/Ensino Colaborativo; Políticas e Programas na Educação Especial.

1 Ver Apêndice “A”, referente ao Quadro 1, que apresenta o estado de conhecimento constatado de forma mais descritiva.

Sendo que a “Escolarização e aprendizagem do aluno Público Alvo da Educação Especial”, foi o tema que mais se destacou e inquietou os estudiosos no período, com 26 publicações, sendo 13 Dissertações e 13 Teses. Em seguida, “Formação de Professores” com 18 publicações, sendo 10 Dissertações e 08 Teses. Em terceiro lugar, a temática “Coensino/Ensino Colaborativo” apareceu em 13 publicações, sendo 07 Dissertações e 06 Teses.

Apareceram ainda, 12 pesquisas relacionadas a “Políticas e Programas na Educação Especial”, entre estas 06 Dissertações e 06 Teses; 07 pesquisas abordaram a temática “Prática Pedagógica do Professor”, sendo 06 Dissertações e apenas 01 Tese; 06 pesquisas apontaram à “Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência” sendo 03 dissertações e 03 teses. E, por fim, 04 pesquisas tiveram como objeto de pesquisa “a adaptação Curricular na Educação Especial”, sendo estas em nível de Dissertação.

### **AS BASES DE DADOS DA PESQUISA: CAPES E PPGEES/UFSCAR**

As bases de dados que deram suporte a esta pesquisa, a partir dos escritos publicados, foram, como já informado: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que a partir do refinamento dos dados se chegaram às publicações de dissertações e teses do PPGE/UFSCar.

A CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Sendo que em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. (BRASIL, 2019)

As atividades desta coordenação podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEs/UFSCar), nasceu de uma experiência do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em oferecer um curso de especialização, no ano de 1977, para professores do ensino especial da cidade de São Carlos e região. O PPGEs/UFSCar foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial implantado no país, e desde então se constitui no único programa específico na área (BRASIL, 2019).

## **OS OBJETOS DE ESTUDO, DIMENSÕES E OS REFERENCIAIS METODOLÓGICOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL (2014 A 2019).**

Afim de, conhecer sobre o quê? Como? E onde? estão sendo produzidas as pesquisas sobre a Educação do Indivíduo da Educação Especial. Pretende-se neste momento, apresentar o quantitativo de pesquisas por categorias temáticas, assim como os níveis acadêmicos destas e ainda descrever, dois objetos de estudo, sendo uma dissertação e outra tese, por cada categoria, dando prioridade não somente às pesquisas desenvolvidas no Estado de São Paulo, mas, em outras Regiões do Brasil, devido à impossibilidade de descrever um quantitativo maior ou todas as pesquisas selecionadas, nesse texto.

### **ESCOLARIZAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A escolarização e aprendizagem na Educação Especial foi o tema que mais se destacou e inquietou os estudiosos do PPGEEs/UFScar no período deste estudo, com 26 publicações, sendo 13 Dissertações e 13 Teses.

Assim, Sá (2015) em sua tese, teve por objetivo geral descrever, analisar e compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo. O estudo se fundamentou no materialismo histórico. Os procedimentos metodológicos foram compostos por entrevistas semiestruturadas, observações e análise de documentos. Os resultados revelaram que no contexto concreto das comunidades indígenas estudadas a interface da educação especial com a educação escolar indígena ainda não se efetiva.

Almeida (2018) objetivou em sua dissertação analisar a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para uma aluna com paralisia cerebral na classe comum e seu uso em caráter universal. O método de pesquisa utilizado seguiu os princípios da abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa, cujos dados foram coletados por meio do uso de dois instrumentos, roteiro semiestruturado de entrevista e observação sistemática. Os resultados apontaram que os recursos de TA, nos moldes do desenho universal foram utilizados na classe comum e que, na opinião da professora e da agente educacional contribuíram para maior dinâmica na sala de aula e aprendizado para todos os alunos. Sendo que para algumas atividades, principalmente as que envolviam leitura e escrita houve a necessidade de implementar recurso de TA específico para aluna com PC.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No que se refere à formação de professores na Educação Especial, foram encontradas 18 pesquisas, sendo 10 Dissertações e 08 Teses.

A dissertação de Souza (2014) objetivou avaliar os resultados a curto e longo prazo de uma intervenção, no formato de formação continuada de professores, sobre o Transtorno do Processamento Sensorial (TPS) e as consequências deste para o desempenho escolar. O método foi qualitativo e quantitativo, do tipo exploratório- descritivo. O local de realização da coleta de dados e da intervenção foi uma sala de aula da escola estudada, localizada em bairro periférico de um município de porte médio da região central do estado de São Paulo. Os resultados evidenciaram que a intervenção foi efetiva para formar opiniões sobre temas novos e desconhecidos pelas participantes. Entretanto, o curso se mostrou ineficaz para modificar concepções já pré-estabelecidas de forma incorreta, demonstradas na coleta inicial.

Souza (2017), em sua Tese, objetivou investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas estudados. Adotou-se como percurso metodológico uma pesquisa documental com um caráter de estudo exploratório pautada por um estudo de caso. Foram analisados 19 (dezenove) cursos de licenciatura, e demonstrou-se que destes, somente dois Campus possuem a disciplina de Educação Especial. Não obstante a ausência de um marco legal que contemple a obrigatoriedade da disciplina de Educação Especial, inferiu-se também a ínfima quantidade de cursos que possuem essa disciplina enquanto parte constitutiva da matriz curricular.

## COENSINO/ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A temática “Coensino/Ensino Colaborativo na Educação Especial” apareceu em 13 publicações, sendo 07 Dissertações e 06 Teses.

A Tese de Vilaronga (2014) teve como objetivo construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso. Foi uma pesquisa ação colaborativa. Os participantes da pesquisa foram seis professores de Educação Especial. O contexto ilustra o início de um trabalho do professor de Educação Especial na perspectiva do coensino, porém aponta que acontece ainda de maneira experimental.

Silva (2018), em sua dissertação, propôs-se especialmente descrever a atuação entre professores da educação especial e classe comum, com foco na colaboração. A pesquisa ocorreu em um município paraense com 25 professores da educação especial, tendo como base a pesquisa qualitativa, colaborativa. Quanto aos resultados, observou-se, após a reflexão sobre a experiência formativa e o assessoramento nas escolas, o início de uma prática colaborativa entre alguns professores da educação especial e da classe comum, no sentido de viabilizar ações na linha da colaboração no município, em consonância com a gestão e coordenação pedagógica.

## **POLÍTICAS E PROGRAMAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A temática “Políticas e Programas na Educação Especial” se apresentou em 12 pesquisas, entre estas 06 Dissertações e 05 Teses.

Junior (2017), por meio de sua Dissertação, objetivou analisar a política municipal de Educação Especial e os serviços ofertados aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Manaus. O estudo possui um delineamento descritivo-analítico, de abordagem qualitativa, do qual participaram quatro professores da rede pública municipal de ensino e um representante da Gerência de Educação Especial. Os dados foram coletados por meio de roteiros semiestruturados de entrevista e de um Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial. Alguns dos resultados apontam uma reestruturação da política de Educação Especial no sentido de apresentação de diretrizes para a matrícula desses estudantes, para a proposição de serviços especializados, bem como metas e estratégias por meio do Plano Municipal de Educação.

A Tese de Calheiros (2019) consistiu em analisar o processo de desenvolvimento, implementação, bem como as possibilidades e os limites dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral. Desenvolvida na abordagem qualitativa, a investigação apresentou-se como uma pesquisa-ação, envolvendo o caso de uma estudante em processo de transição entre duas escolas públicas municipais de Maceió-AL (a primeira de educação infantil e a segunda de ensino fundamental – 1º ano). Participaram desta investigação, compondo a rede de apoio, de forma voluntária, e baseada na amostra intencional não probabilística, 19 pessoas, entre elas: diretores, coordenadores, professores de classe comum, professor de educação especial, profissionais de apoio, técnica em Educação Especial da rede municipal, profissionais de um Centro Especializado em Reabilitação, representante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade, estudante com paralisia cerebral e sua responsável e o pesquisador. Os dados foram coletados por meio de: questionário, roteiros de grupo focal e de entrevista, registros de rodas de conversas, análise documental

e diário de campo. Os resultados obtidos comprovaram a tese de que uma política educacional de inclusão escolar, que vise garantir realmente o direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), na realidade brasileira, requer a implementação de uma rede de apoios diversificados.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

No que se refere à temática “Prática Pedagógica do Professor na Educação Especial”, 07 pesquisas se reportaram a esta, sendo 06 Dissertações e apenas 01 Tese.

Desta forma, Santos (2014) visou a partir da construção de sua Tese, analisar e discutir o fazer do Intérprete Educacional (IE), em sala de aula. A pesquisa foi construída com embasamento, principalmente, nos pressupostos de Bakhtin (2009, 2010). Optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo e com alguma influência da abordagem microetnográfica. As análises e reflexões sobre o fazer do IE levaram à construção da tese de que o fazer do Intérprete Educacional não se restringe à tradução e interpretação de enunciados, sua prática cotidiana vai além desse aspecto.

Porta (2015), em sua dissertação, teve como objeto de análise a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, de professores do ciclo I do ensino fundamental, numa escola com alto índice do IDEB e tendo como foco específico os educandos com deficiência intelectual. Tratou-se de um estudo de campo com um enfoque qualitativo com delineamento descritivo. O estudo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município do interior de São Paulo, e contou com a participação de três professoras de ensino comum que tinham em sala educandos com deficiência intelectual. Em síntese, os dados evidenciaram a presença de práticas pedagógicas tradicionais para educandos com deficiência intelectual. Em relação às demandas observadas, as professoras apontaram a necessidade de formação continuada sobre conteúdo específico da educação especial, correta adequação curricular e mais participação dos familiares envolvidos, além da devida parceria com a professora de educação especial.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Sobre “Avaliação da aprendizagem na Educação Especial”, 06 pesquisas apontaram esta temática, sendo 03 Dissertações e 03 Teses.

Heradão (2014), em sua dissertação, investiga que aspectos são relevantes no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de Deficiência Intelectual e que condições são favorecedoras e desfavorecedoras nesse processo. O estudo teve como base a abordagem qualitativa com características de pesquisa participante. Os participantes foram cinco professoras das

salas de recursos de deficiência intelectual de escolas estaduais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. As professoras participaram de reuniões organizadas em forma de grupo focal. Os dados foram analisados tendo em vista as categorias temáticas relativas a tipos de aspectos discutidos pelo grupo, os apontamentos registrados no diário de campo, os objetivos e o referencial teórico. Como resultado, foi indicado pelas professoras a inclusão dos seguintes instrumentos para a realização da avaliação pedagógica: Ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica; Roteiro de entrevista com o aluno; Ficha de entrevista estruturada com os pais e Atividades a serem realizadas pelos alunos. De maneira geral, as participantes, parecem ter construído uma avaliação pedagógica que lhes permitem encontrar características indicativas do aluno ser público alvo da sala de recursos de deficiência intelectual.

Resende (2015) buscou em sua Tese desenvolver um sistema de avaliação criterioso, considerando as características bilíngues para acompanhamento e análise do desenvolvimento acadêmico dos alunos inseridos no Programa com base no desenvolvimento em Libras e em Língua Portuguesa. Foram realizados quatro estudos com intuito de identificar o espaço escolar com as singularidades da educação bilíngue; criar o sistema de avaliação, fazer um estudo piloto em outra escola inserida no Programa e aplicar o sistema de avaliação na escola em foco. Pretendeu-se refletir sobre o que foi realizado abrindo a perspectiva de rever práticas, aperfeiçoá-las ou modificá-las de acordo com os efeitos observados nos alunos.

## ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Somente 04 pesquisas tiveram como objeto de pesquisa “a adaptação Curricular na Educação Especial”, sendo estas em nível de Dissertação.

Teo (2015) teve como objetivo por meio de sua Dissertação, investigar as adaptações curriculares propostas em programas de Educação Física Escolar, da rede de ensino regular, voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. O estudo possui abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso. A pesquisa foi realizada em quatro escolas estaduais de um município de grande porte do Estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa foram professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Médio, e estudantes com deficiência em situação de inclusão das respectivas turmas dos professores participantes da pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados foram empregados, a observação sistemática e não participante e entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados foi empregada a técnica de análise de conteúdo. Os caminhos metodológicos e a análise dos dados coletados identificaram que as adaptações curriculares são aplicadas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física, porém nem em todas as atividades propostas. Além disso, verificaram que as adaptações curriculares mais frequen-

tes são as mais simples e com pouca estrutura, decorrentes, segundo os professores participantes de dificuldades encontradas dentro do sistema educacional.

Guadagnini (2018), em sua dissertação, teve como um dos objetivos: avaliar na perspectiva do professor de Língua Portuguesa a aplicabilidade do registro de adaptação curricular proposto na resolução 61 de 2014 do Governo do Estado de São Paulo. Participaram deste estudo, a pesquisadora e uma professora da disciplina de Língua Portuguesa da classe comum que leciona essa disciplina para duas alunas com deficiência intelectual com laudo, matriculadas e frequentes no 7º ano do Ensino Fundamental II. De abordagem qualitativa, a pesquisa caracterizou-se por ser participante. Um dos resultados revelaram a necessidade de reformulação das fichas de registro de adaptações curriculares propostas pelo Governo do Estado de São Paulo em 2015, para que se tornem mais funcionais e integrem o planejamento dos professores, e não somente um documento a ser preenchido e entregue na coordenação da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos publicados compreendidos no período histórico de 2014 a 2019 sobre "A aprendizagem escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental" e suas dimensões no Programa de Pós-Graduação analisado, refletem as problemáticas que inquietaram tais pesquisadores no campo de atuação relacionado à Educação Especial. E, desvelam assim, as diversas necessidades e dificuldades que esta modalidade de ensino enfrenta historicamente para ser implementada em uma perspectiva inclusiva e com qualidade.

Assim, as pesquisas chamam a atenção pela diversidade de objetos pesquisados e em diferentes contextos, possibilitando-nos conhecer como se pensa, como se conceitua e como está se tratando o campo da Educação Especial em diversos Estados brasileiros.

No entanto, a partir do balanço da produção escrita no período citado, evidencia-se a necessidade destes estudos chegarem de fato ao conhecimento daqueles que atuam em instituições escolares, em especial na Educação Básica, e a todos da comunidade escolar, a partir de formações continuadas, como: Rodas de conversas, momentos de estudos, de planejamentos coletivos, oficinas pedagógicas e outros. Expandindo assim, o conhecimento na área da temática aqui apresentada, e conseqüentemente, evitando o "engessamento" das políticas públicas de inclusão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2007.

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**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Parecer nº 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Especial**. Ministério da Educação. Grupo de trabalho da política nacional de educação especial. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de outubro de 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. **Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 06, de 11 de março de 2011. **Avaliação de estudante com deficiência intelectual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Departamento de Políticas de Educação Especial. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. **Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político edu-**

**cionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais**". Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de gestão 2008**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

CAPES. **História e Missão da CAPES**. Portal do Governo Brasileiro. Fundação CAPES. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 26 de jul. 2019.

CALHEIROS, David dos Santos. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na Educação Básica: dos limites às possibilidades**. 2019. 204 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2019.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptação do currículo nas aulas de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 105fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2015.

HERADÃO, Julia Gomes. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas**. 2014. 122fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2014.

JUNIOR, Samuel Vicente da Silva. **Política e organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado em um município Amazonense**. 2017. 183fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2017.

PORTA, Wilma Carin Silva. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015. 183fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2015.

PPGEES.UFSCAR. **Histórico do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-UFSCar**. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/programa/historico>>. Acesso em: 26 de jul. 2019.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um Programa Inclusivo Bilingue**. 2015. 148fls. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2015.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 200fls. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2014.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do Ensino Comum e Especial em um município Paraense**. 2018. 139fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2018.

SOUZA, Calixto Junior de. **A formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. 2017. 183fls. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2017.

A, Joana Rostirolla Batista de. **Formação continuada de professores: transtorno do processamento sensorial e as consequências para o desempenho escolar**. 2014. 191fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2014.

TEO, Gustavo Haach. **Adaptações na Educação Física escolar: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência**. 2015. 120fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 17 de jan. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216fls. Tese (Doutorado

em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2014.

## APÊNDICES

**Apêndice A** - Referente ao Quadro 1, que apresenta o estado de conhecimento constatado de forma mais descritiva.

Nº	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	ANO
1.	Formação continuada de professores: transtorno do processamento sensorial e as consequências para o desempenho escolar.	SOUZA, Joana Rostrolla Batista de.	DS	2014
2.	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.	VILARONGA, Carla Ariela Rios.	TS	2014
3.	Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de Deficiência Intelectual na percepção de professores especialistas.	HERADÃO, Julia Gomes.	DS	2014
4.	Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação.	CAETANO, Priscila Fracasso.	DS	2014
5.	Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.	OLIVEIRA, Esmeralda Aparecida de.	DS	2014
6.	A construção do papel do professor de Educação Especial na proposta de coensino.	ZERBATO, Ana Paula.	DS	2014
7.	Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.	FREITAS, Mariele Angélica de Souza.	DS	2014
8.	Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual baseado no coensino em dois municípios.	LAGO, Danusia Cardoso	TS	2014
9.	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.	GONCALVES, Taisa Grasiela G. Liduenha.	TS	2014
10.	Inclusão escolar e Salas de Recursos Multifuncionais: a percepção da família.	BATISTA, Camila Pavaneti.	DS	2014
11.	O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações.	SANTOS, Lara Ferrerira dos.	TS	2014
12.	A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no Estado de São Paulo.	MANTOVANI, Juliana Vechetti	TS	2015
13.	Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva.	QUILES, Raquel Elizabeth Saes.	TS	2015
14.	Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira.	BIRAO, Fabiana Cristina Giehl.	DS	2015
15.	Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo.	COSTA, Otavio Santos	DS	2015
16.	Implementação de políticas públicas e formação de profissionais: demanda da escola bilíngue para surdos.	DAMASCENO, Flavia Francisca.	DS	2015
17.	Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá.	SÁ, Michele aparecida de.	TS	2015
18.	Inclusão de estudantes com Deficiência visual nas aulas de Educação Física: um Estudo de Caso.	COSTA, Camila de Moura	DS	2015
19.	Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um Programa Inclusivo Bilingue.	RESENDE, Alice Almeida Chaves de.	TS	2015
20.	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB.	PORTA, Wilma Carin Silva.	DS	2015
21.	Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de Inclusão Escolar.	TEZORI, Rosangela Cristina Sales.	DS	2015
22.	Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais.	CALHEIROS, David dos Santos.	DS	2015
23.	O processo de Ensino-Aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB- Ufscar.	CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro.	TS	2015
24.	Formação de professores para Educação Especial no Paraná: cursos de Pedagogia, Pós-Graduações Lato Sensu e políticas públicas.	HARLOS, Franco Ezequiel.	TS	2015
25.	Adaptações na Educação Física Escolar: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência.	TEO, Gustavo Haach.	DS	2015
26.	Uma proposta de capacitação na área da Educação Musical Especial.	VIANA, Ana Celia de Lima.	DS	2015
27.	Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental.	SIMIONI, Sonia Maria Rodrigues.	TS	2016
28.	Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência.	MAHL, Eliane	TS	2016
29.	Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado.	RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante	TS	2016
30.	A atuação de uma Equipe Multiprofissional no apoio à Educação Inclusiva.	SILVA, Marcia Altina Bonfa da.	DS	2016
31.	Escolarização de aluno com Síndrome de Down na escola: um Estudo de Caso.	FERREIRA, Aline Nathalia Marques.	DS	2016
32.	Transferência de alunos com deficiência intelectual das Escolas Especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas.	MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes.	TS	2016
33.	Ensino informatizado de frações a crianças surdas e ouvintes por meio do Paradigma de Equivalência de Estímulos.	ANGELOTTI, Vanessa Cristina.	DS	2016

34.	Representações de brinquedos, relevos e descrição oral por crianças com Deficiência Visual.	FERRONI, Giovana Mendes.	TS	2016
35.	Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do Pecs-adaptado para crianças/adolescentes com autismo.	EVARISTO, Fabiana Lacerda.	DS	2016
36.	Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista.	GALLO, Giulia Calefi.	DS	2016
37.	Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual.	NASCIMENTO, Martha De Cassia.	TS	2017
38.	Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.	MILANESI, Josiane Beltrame.	TS	2017
39.	Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas.	COLOZIO, Amanda Rodrigues de Souza.	DS	2017
40.	Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica.	SANTOS, Vivian.	DS	2017
41.	Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas.	MARQUES, Danitiele Maria Calazans.	TS	2017
42.	Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do Censo Escolar.	MACALLI, Ana Carolina.	DS	2017
43.	Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita.	PAULINO, Vanessa Cristina.	TS	2017
44.	Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da Rede pública.	STELMACHUK, Anai Cristina da Luz.	TS	2017
45.	Ensino de leitura e de escrita a adultos com Deficiência Intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos.	SILVA, Erika Rimoli Mota da.	DS	2017
46.	Avaliação de Programa de Consultoria na Educação Física Escolar.	OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de.	TS	2017
47.	Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público alvo da Educação Especial.	LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues.	DS	2017
48.	Uma heteropia pedagógica: práticas bilíngue com alunos surdos em salas multisseriadas.	VENDRAMINI, Julia Caroline de A.Almeida.	DS	2017
49.	Política e organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado em um município amazonense.	JUNIOR, Samuel Vinente da Silva.	DS	2017
50.	A formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás.	SOUZA, Calixto Junior de.	TS	2017
51.	Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula.	PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos	DS	2017
52.	Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em licenciados de Ciências Exatas.	TORRES, Josiane Pereira.	TS	2018
53.	Avaliação da aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras.	ALVES, Augusto Marques.	DS	2018
54.	Adaptação do currículo nas aulas de Língua Portuguesa para alunos com Deficiência Intelectual.	GUADAGNINI, Larissa.	DS	2018
55.	Escolarização de crianças com Fissura Lábio Palatina.	SILVA, Glorismar Gomes da.	TS	2018
56.	Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.	ZERBATO, Ana Paula.	TS	2018
57.	Desenvolvimento de Manual Instrucional para ensinar conceitos de igual e diferente através de Matching-To- Sample (MTS) em crianças público-alvo da Educação Especial.	LAZZARINI, Fernanda Squassoni.	DS	2018
58.	Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de Educação Física.	OLIVEIRA, Patrícia Santos de.	TS	2018
59.	Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial.	BUENO, Melina Brandt.	DS	2018
60.	Saúde Mental Infantojuvenil e inclusão escolar: desafios, demandas e proposição de formação continuada para professores.	LINS, Sarah Raquel Almeida.	TS	2018
61.	Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com Deficiência Física nas Aulas de Educação Física.	SANTOS, Tarcisio Bitencourt dos.	DS	2018
62.	Inclusão Escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da Educação Especial.	SILVA, Saimonton Tinoco da.	TS	2018
63.	Educação Especial na formação em Educação Física: um olhar sobre os Planos de Ensino das licenciaturas paranaenses.	RANZAN, Mayara Erbes.	DS	2018
64.	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.	SILVA, Rossicleide Santos da.	DS	2018
65.	Professor bilíngue para surdos: análise da prática de letramento por meio da autoconfrontação.	BARROSO, Adriana Fernandes.	DS	2018
66.	Perfil e atuação dos profissionais de apoio à Inclusão Escolar.	LOPES, Mariana Moraes.	DS	2018
67.	Trajetórias de resistência em escolas municipais com propostas de Educação Bilíngue Inclusiva para surdos.	MORAIS, Mariana Peres de.	DS	2018
68.	Ensino de leitura e escrita para crianças surdas.	TENORIO, Jacqueline Pimentel.	TS	2018

69.	Qualidade de vida e funcionalidade de alunos com paralisia cerebral matriculados na escola regular.	SANCHEZ, Gabrielle Cristina	DS	2018
70.	Desenho Universal e Tecnologia Assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com Paralisia Cerebral em classe comum.	ALMEIDA, Rita de Cassia G. de Oliveira.	DS	2018
71.	Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação.	ALMEIDA, Roanne Priscila Castro.	DS	2018
72.	Educação musical e letramento emergente: possibilidades para crianças do primeiro ano da educação básica.	FANTINI, Renata Franco Severo.	TS	2018
73.	Geografia para todos: linguagem cartográfica tátil na sala de aula comum.	BIRAO, Fabiana Cristina Giehl.	TS	2018
74.	Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da Rede Municipal de Macapá/AP.	ALVES, Helen Cristiane Viana.	DS	2018
75.	Plano de Ensino individualizado no contexto da Educação Física escolar.	PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky.	DS	2018
76.	Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola: desafios para a Ação Educativa Compartilhada.	BARBOSA, Marily Oliveira.	TS	2018
77.	Raciocínio Lógico-Matemático em um aluno do Ensino Fundamental com Síndrome de Asperger: dupla excepcionalidade?	TAVERNA, Christiane Honorato.	DS	2019
78.	Rede de apoio à escolarização inclusiva na Educação Básica: dos limites às possibilidades	CALHEIROS, David dos Santos.	TS	2019
79.	Formação e prática pedagógica de professores da EJA Junto a estudantes com Deficiência Intelectual	TASSINARI, Ana Maria.	TS	2019
80.	Orientações curriculares para o ensino de Português para surdos: análise de documento do município de São Paulo	CRUZ, Márcia.	DS	2019
81.	Formação continuada de professores: Tecnologia Assistiva para a escola inclusiva de alunos com Deficiência Visual	TURCI, Paulo Cesar	TS	2019
82.	Avaliação das relações Pré-Aritméticas em crianças e adolescentes com Deficiência Visual	COSTA, Ailton Barcelos da.	TS	2019
83.	Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com Deficiência Intelectual na perspectiva colaborativa	MUNIZ, Joice Daiane.	DS	2019
84.	Desafios na articulação entre professoras de um Centro de Atendimento Educacional Especializado e escola regular para oferta de Tecnologia Assistiva	LOPES, Andressa	DS	2019
85.	A expressão do sujeito Surdo por meio da escrita em Língua portuguesa	SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de.	TS	2019

Fonte: site do Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES.



---

**FORMAÇÃO DE  
PROFESSORAS(ES) E POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS**





## CAPÍTULO 15

---

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA AMAZÔNIA

*Márcia Cristina de Castro Cardoso dos Reis*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.15

*[...] Por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros, porque histórico preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo inserido, ingênua ou criticamente num incessante processo de formação.*

*(FREIRE, 2001, p. 12).*

## 1 INTRODUÇÃO

O capítulo surge de um estudo orientado por Waldir Ferreira de Abreu, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), sobretudo, a partir do vínculo com o projeto de pesquisa: “Formação de Professores na Amazônia paraense: história, programas e práticas formativas”.

Podemos dizer que o desenvolvimento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais tem muitos desafios a serem ultrapassados, pois mesmo com a promulgação das leis que tratam do assunto, vislumbramos desafios que persistem até nossos dias, seja na implementação dessas leis nas escolas, na produção de material didático-pedagógico e até na própria formação de professores/as. Apesar de todo esse tempo que passou, observamos que o cenário escolar foi pouco afetado ou influenciado por esta proposta pedagógica.

Isto é resultado das dificuldades e barreiras que precisam ser ultrapassadas e que são aplicadas durante o fazer pedagógico. Percebemos que introduzir tais práticas baseadas nas relações propostas pelas leis é algo que encontra certa resistência, seja pela falta de uma formação pedagógica de professores e gestores, ou seja, pela falta da execução dessas leis nos ambientes escolares, o que leva a certa invisibilidade do assunto, pois o mesmo não é debatido e exposto no cotidiano das escolas e quando é tratado limitam-no à Semana da Consciência Negra, onde as escolas fazem algumas atividades sobre o tema. Dentro dessa perspectiva Gomes ressalta que:

Ainda temos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre as relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculados da realidade social brasileira (GOMES, 2005, p. 146).

A sociedade brasileira passa por profundas transformações, o que desencadeia em dificuldades e desigualdades econômicas, sociais, raciais e a negação de direitos sociais instituídos por lei. Nessa conjuntura, a escola surge como palco dessas relações tão desiguais e isto se apresenta como um grande desafio para professores e profissionais da educação, especificamente na nossa Região Amazônica, tão cheia de contrastes, composta por singularidades e multidiversidades que fazem da mesma um território e/ou lugar de abundantes particularidades e distinções.

Isto posto, falar sobre formação de professores/as para uma educação étnico-racial, é vislumbrar que estes profissionais precisam estar preparados para lidar com

essa realidade amazônica que revela tantas distinções entre a população, desenvolvendo assim sua *práxis* profissional como ferramenta que tenciona garantir uma educação pautada no respeito e na concepção de diversidade étnica que nossa região apresenta e que é tão latente aos nossos olhos.

Destarte, é necessário ampliarmos os debates, as discussões e estudos sobre a formação profissional para que possamos vislumbrar uma educação sem desigualdades, preconceito e racismo.

É primordial que esta inquietação sobre as relações raciais e seus conflitos seja entendida como tarefa da educação escolar, visto que, a escola não pode ser só palco de transmissão de conhecimento, pois faz parte também desse bojo a questão do nosso diverso processo de formação humana, o que amplia o papel da educação e a noção de busca por conhecimento não fica reduzida somente aos conteúdos escolares predeterminados, mais também compreende a noção de que possuímos uma diversidade sócio histórica relevante e que precisa ser entendida.

Concorrente a isso nos indagamos: Se a questão da diversidade étnico-racial está posta para a escola como algo precípuo, por que muitas escolas e educadores não tratam deste assunto mais intensamente? Observamos que esta questão vem à tona somente em meados do mês de novembro por ocasião da semana comemorativa da Consciência Negra. Por que não tratar deste tema sempre que possível? Os currículos escolares estão alinhados em favor desse objeto?

Para aprofundarmos a argumentação sobre este ponto, precisamos nos cercar de materiais bibliográficos e documentos sobre o conteúdo, para isso iremos usar as seguintes legislações: A Constituição Federal de 1988, o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que nos ajudarão a compreender a temática com maior profundidade.

Logo, o aporte metodológico deste estudo fundamenta-se nas investigações desenvolvidas por diversos autores que tratam da formação de professores/as, do racismo e da diversidade étnico-racial do povo brasileiro, são eles: Arroyo (2013), Freire (2001), Gomes (2005) Moreira e Candau (2005), Mota Neto (2016), Munanga (2006), Rodrigues et al (2007), Rosemberg (1985) e Valente (1994), e isto proporcionará a sistematização das informações, dos elementos e das análises acerca da questão a ser explicitada. Esta consulta baseou-se numa abordagem qualitativa, desenvolvida através da pesquisa bibliográfica, pois esta vai auxiliar na exploração do tema, revelando suas especificidades, singularidades e seus significados, o que nos possibilitará o entendimento do assunto a ser investigado.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. E, para isso é necessário realizarmos a verificação documental das obras a serem pesquisadas. Para Bardin:

Enquanto tratamento de informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (BARDIN, 1977, p. 45-46).

Portanto, este estudo irá tentar desmistificar a questão da formação de professores/as frente à promulgação de leis estabelecidas em favor da luta antirracista, que trazem à tona a necessidade de tratar da temática dentro da perspectiva do direito e da igualdade, levando em consideração as particularidades e importância de negros e índios na formação da população brasileira, mais especificamente da Região Amazônica.

## 2 POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO NO BRASIL

Se olharmos um pouco a história das legislações de enfrentamento ao racismo, percebemos que no campo jurídico, leis foram implantadas com o intuito de desmistificar como esta mazela social tão presente até hoje, afeta milhares de brasileiros, que por causa da sua cor de pele ou características indígenas sofrem os mais variados tipos de preconceitos, discriminação e atos violentos, o que pode levar até em casos de morte.

No cenário mundial, destacamos que em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU) impelia os países a combaterem o racismo de forma incisiva.

Já no Brasil, enfatizamos que a Lei Afonso Arinos em 1951, considerou como crime a discriminação racial. Mais tarde, a Constituição Federal de 1988 determinou em seu Artigo 5º, inciso XLII: “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

Agora, o racismo passa a ser considerado crime e, portanto, com a sua criminalização presume-se que por ser uma prática observada e relatada cotidianamente esta desapareceu socialmente, só que a realidade não condiz com as prescrições da lei, o que nos leva a vários questionamentos: Por que não temos notícias de pessoas que cometeram estes atos sendo punidas legalmente com a pena de reclusão? Será que a lei está sendo efetivada realmente? Isto posto, não percebemos a aplicabilidade desta lei em nossa sociedade.

Com relação ao direito à educação a Carta Magna em seu artigo 205 afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo a educação um direito universal, deve, portanto, ser ofertada a todos, sem distinção de gênero, raça, credo e religião.

Nesse contexto de desigualdade, desrespeito, discriminação e violência, a luta por uma educação antirracista ganhou força, devido ao amparo da lei e a forte mobilização dos movimentos sociais negros no país.

Em 1990, foram implementados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que preconizavam a aplicabilidade sobre a diversidade cultural no currículo escolar, através de uma análise crítico-reflexiva sobre a temática e a formação do povo brasileiro.

## 2.1 O Surgimento das leis sobre o ensino e a importância de negros e índios

Com a ampliação dos debates e a mobilização em prol do reconhecimento e da importância de negros e indígenas, foram estabelecidas leis que propunham direitos pautados na condição de igualdade, respeito e valorização destes povos. São elas:

### A) Lei nº 10.639/2003

Destaca a importância do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, como intuito de desconstruir a visão pautada na cultura e ideologia eurocêntrica de que estes povos eram rudes, atrasados e destituídos de saberes, construindo com isso, uma nova trajetória e ressignificação destes povos. Fica estabelecido que:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º - O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil.

§2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003).

## B) Parecer 03/2004

Este parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação frisa a relevância no desenvolvimento de uma educação antirracista para o combate do racismo e preconceito racial nas escolas. E destaca que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, Parecer do CNE, 2004, p.6).

Por conseguinte, é primordial que estas explicitações sejam aplicadas na sua essência fortalecendo direitos e valores que foram perdidos ao longo do tempo.

## C) Lei nº 11.645/2008

Esta lei surgiu com o intuito de incluir a obrigatoriedade do ensino e da história e cultura dos povos indígenas na formação do povo brasileiro. Podemos constatar isso na ratificação da importância destes para a nossa formação histórico-cultural. Destacado no Art. 26-A - “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

## 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS VISANDO A UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A formação continuada de professores/as é de suma importância, pois torna-se uma aliada na tarefa de combate ao racismo e as desigualdades raciais tão presentes no cotidiano escolar.

Para compreendermos essa abordagem sobre a diversidade étnico-racial em nossa sociedade, é necessário percebermos que esse assunto está pautado na concepção histórica de colonização do país, visto que, não podemos conceber como foram estabelecidas estas relações sem atinar como elas se constituíram em sua trajetória histórica.

O Brasil foi “colonizado” pela prescrição da cultura eurocêntrica, imposta desde que os europeus aportaram por estas terras. Trouxeram em suas bagagens imposições e obrigações estabelecidas ideologicamente, através da força, violência, crueldade e morte. Compeliram os colonizados a pensar, agir, obedecer e a seguir suas ordens, baseadas numa pedagogia de dominação, exploração e poder. E toda essa historicidade de opressão, luta e resistência resultou na divisão das camadas sociais, instituída e firmada desde então e que serve como base para a separação e o grande abismo que

existe entre as classes que compõe o povo brasileiro. Diferenças estas que é resultado de anos de escravidão, exploração econômica, sexual, catequização a força de índios e negros, pobreza, violência, de uma sociedade patriarcal autoritária que impunha à força suas ideias e do capitalismo explorador dominante que visava somente ao LUCRO.

Mota Neto enfatiza que:

A superação do colonialismo não é uma tarefa simples e fácil. Não se trata apenas de buscar a autonomia política das antigas colônias, embora isto também seja fundamental. Mas se assim o fosse, poderíamos dizer que as nações latino-americanas, que se tornaram independentes no século XIX, e as nações africanas, independentes em meados do século seguinte, conquistaram a autonomia e a liberdade no dia seguinte à proclamação da independência. Mas definitivamente não é isso que vemos ao constatar que o capitalismo (internacional e nacional) reintroduziu a dominação por meio do controle do trabalho e da exploração das riquezas; que negros, mulheres e pobres continuaram negados em seus corpos, em suas existências e em suas formas de pensamento; que a ciência elaborada pelas populações colonizadas, como os índios e afrodescendentes, continuou sendo negada, folclorizada ou saqueada; que o patriarcado e o racismo, como instrumentos de domínio colonial, atualizaram-se, introjetando-se não só nas relações sociais e nas mentalidades, mas também nas instituições e políticas governamentais (MOTA NETO, 2016, p.56).

E apesar do Brasil ser um país que possui uma diversidade sociocultural bem significativa, e das conquistas legais sobre os princípios de liberdade e igualdade entre todos os brasileiros, ainda presenciamos diversas atitudes e ações provenientes dos rótulos introduzidos ideologicamente, o que resulta nessa divergência entre os sujeitos, pois os estereótipos são massificados, ampliando assim as desigualdades raciais, o preconceito, a violência e o racismo.

Conceituando os termos, podemos dizer que:

- O racismo: é classificado como um ato e/ou atitude discriminatória que se apoia de que há uma diferenciação entre as raças. Para Munanga e Gomes (2006), o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação à pessoa que possui um percentual racial observável por meio de sinais tais como: cor da pele, cabelo e etc. Essas atitudes são por vezes veladas, fazem parte do dia a dia das pessoas, seja através de piadas, falas preconceituosas e até por ações envolvidas em violência.
- Discriminação racial: é o chamado racismo na prática, que se dá através de atitudes e ações praticadas contra os indivíduos.

Preconceito racial: nada mais é do que um pré-julgamento que é realizado de forma negativa e antecipadamente sobre quaisquer pessoas de raças e tipos diferentes.

### 3.1 A formação docente em prol da luta antirracista

O Brasil por ser um país multicultural, com uma diversidade populacional em evidência, possui também um grande problema com relação ao preconceito e ao racismo. Isto está pactuado em todos os setores e instituições, inclusive nas escolas.

Nessa conjuntura, indagamo-nos: Como os/as professores/as podem direcionar suas ações para abolir esses tipos de atos? Será que esses/as educadores/as estão preparados para tais ações? Qual o papel da escola no combate ao racismo? Apesar de existir o amparo legal, a educação antirracista faz parte do cotidiano escolar?

São inúmeros questionamentos e cabe a cada um de nós fazermos uma reflexão sobre a formação desses profissionais frente a essa temática.

É de fundamental importância que estes/as docentes tenham sua formação desenvolvida dentro da perspectiva de uma educação antirracista, desde a graduação para que possam lidar em sala de aula com as mais variadas situações. Há a necessidade que na academia estes futuros profissionais da educação tenham o contato com a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, através do currículo escolar, para que este assunto seja estudado, debatido e refletido. Mais para isso é essencial que as Instituições de Ensino Superior (IES) estejam possibilitando a estes/as futuros/as profissionais o ensino e o conhecimento do assunto para que suas concepções e ideias sobre a temática sejam ampliadas de forma dialética e crítico-reflexiva. Ou seja, a formação de educadores/as para uma educação étnico-racial deve começar nas universidades e depois tornar-se uma ação continuada, através do aperfeiçoamento com cursos e estudos que darão base a sua prática profissional. Desta forma, os/as educadores/as estarão aptos para apreenderem a realidade existente.

Certamente isso irá corroborar com suas ações, que podem começar a ser desenvolvidas desde a Educação Infantil, quando as crianças costumam ouvir histórias em sala de aula de príncipes e princesas, o que reforça o estereótipo da beleza culturalmente inserida através da ideologia e supremacia racial branca. Desconstruir este tipo de pré concepção é tarefa principal do/a educador/a, a partir do momento em que insere histórias de personagens negros e indígenas evidenciando sua importância, sabedoria, beleza e relevância.

Segundo Rosemberg (1985), a literatura infantil, não obstante de outros gêneros, é em si mesma um campo eficaz de criação de estereótipos e padrões e de reprodução de valores convencionados se configurando como um gênero que também atua na construção ideológica. Logo, os mitos de beleza e bondade se perpetuam ao longo da trajetória estudantil, ao passo que é retratada e determinada ideologicamente nos livros didáticos, que não exaltam o legado deixado por povos negros e indígenas.

Frisamos que tanto professores/as quanto todos aqueles profissionais que estão envolvidos com o ambiente escolar, devem apropriar-se de uma conduta voltada para a aceitação das diferenças, do respeito e valorização da nossa tão latente diversidade sociocultural. Esta conduta deve estar guiada por princípios democráticos, éticos e

igualitários. O que levará a reflexão de que negros e índios não se encontram em lugar de privilégio, que as leis surgiram para tentar reparar as falhas cometidas no passado contra estes povos, e isso deixou marcas profundas de desprezo, descaso, subordinação e diferenças entre as classes sociais.

Outro fato primordial nesse debate é quanto à questão do currículo escolar, que pouco trata sobre o aporte histórico-cultural destes povos. A ideia que permeia é que esses sujeitos não possuem saberes e cultura relevantes e quando são lembrados é notório associar seus saberes, culturas e costumes como algo feio, pejorativo e que descende do mal (como é o caso de suas religiosidades).

Cabe aos/as docentes o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica voltada para o enfrentamento desta realidade, com o intuito de superar preconceitos e discriminação existentes. Gomes ressalta que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/ diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2005, p.147).

Ora, se a escola aparece como um território onde a discussão e o debate sobre o racismo são pertinentes, tão logo podemos dizer que o racismo está presente em todos os campos e esferas sociais. O que constatamos é que há um discurso hipócrita perpetuado de que o racismo é inexistente, contrariando o surgimento de casos, ações e atitudes que aparecem cotidianamente. Levando a uma certa ambiguidade, pois ao mesmo tempo que é negado, surgem episódios que o revelam, o que respalda o movimento de negação e/ou afirmação desta prática atroz. Valente ratifica proferindo que:

A sociedade resiste em livrar-se de seus mitos porque é difícil encarar a realidade. Quando se torna impossível sustentar a tensão entre o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, são buscadas medidas paliativas que pouco resolvem. No caso da sociedade brasileira, a realidade é a negativa de que ela exista (VALENTE, 1994, p. 16).

Faz-se necessário ressaltar que como item relevante para a formação de/as professores/as, a discussão sobre a questão étnico-racial deve fazer parte da trajetória dos/as mesmos/as para que atitudes e práticas concretas sejam tomadas em prol de uma educação justa e igualitária.

Conseqüentemente, o fazer pedagógico destes/as profissionais deve estar voltado para a ampla discussão, debate e reflexão em garantir uma educação sujeita a profundas transformações que levem ao combate do racismo na esfera escolar.

É imprescindível que professores/as em seu processo de formação assumam: que o racismo persiste; construam novas práticas educacionais; insiram em suas atividades e no currículo escolar reflexões sobre a temática e as exponham à classe estudantil; desenvolvam um diálogo permanente com a direção e a comunidade escolar; e busquem a interlocução com outras instituições que tratam do tema. Desta forma, estes/as docentes poderão desenvolver sua *práxis* pedagógica baseados numa formação contínua e na busca por novas práticas profissionais.

Para Moreira e Candau (2005), a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser *locus* prioritário para todos aqueles que querem promover a inclusão destas questões na educação. Por conseguinte, é através desse processo de formação que professores/as poderão desenvolver a inclusão dos sujeitos respeitando suas diversidades.

#### 4 A DIVERSIDADE DOS POVOS DA AMAZÔNIA

Vivemos numa região rica, múltipla, com uma diversidade étnico-cultural intensa. Lugar de muitos povos, cores, costumes, tradições, vivências e histórias de vida. Lugar de sujeitos sociais que possuem saberes, culturas, simbologias, que possuem uma gama de conhecimentos, hábitos, presentes desde o nascimento.

Muitos povos chegaram à Amazônia e outros já viviam por estas bandas. Vieram portugueses, japoneses, espanhóis, libaneses, entre outros, trazendo em suas bagagens o desejo por uma vida melhor, nem que para isso fosse necessário explorar os que aqui já estavam. Influenciaram a cultura, os costumes, a religião e o cotidiano da população amazônica.

Mas afinal, quem é o homem amazônico? É aquele que é ribeirinho, indígena, quilombola, descendentes de povos europeus, asiáticos e negros. É o homem da floresta, que mora em frente a rios, lagos, igarapés. Que vive na periferia, nas invasões, nos bairros populosos e que por vezes, não têm direito a uma moradia digna, que luta todos os dias por sua sobrevivência. É o sujeito que não tem benefícios e garantias à saúde, educação, lazer, segurança pública, visto que lhes são negados pelo poder público. Pode ser também o homem do campo que cultiva a terra, recolhe seus frutos, que sobrevive da pesca, da caça, da roça, entre tantas atividades. Também pode ser aquele sujeito que vive em bairros nobres, que detém poder econômico e vive outra realidade, diferente da maioria da população. Da mesma forma é o desempregado que desenvolve os mais variados tipos de serviços. São trabalhadores e trabalhadoras que batalham por melhores condições de vida cotidianamente.

E estes amazônidas são por vezes invisíveis para a sociedade, que os/as ignora e os/as deixa de lado, têm uma família, as vezes tão numerosa. Seus filhos/as são os/as alunos/as que se fazem presentes nas mais variadas escolas. Trazem as características físicas de seus ancestrais. São crianças, adolescentes e jovens que possuem uma história de vida, crenças, saberes e costumes, por vezes tão latentes e que influenciam suas ações no cotidiano escolar. Sujeitos com identidades próprias, que constroem relações sociais e desenvolvem suas práticas através da experiência adquirida no convívio com outros indivíduos, o que lhe acarreta um conjunto de conhecimentos partilhados e compartilhados na rotina deste lugar de contrastes.

Deparamo-nos, assim, com uma cultura amazônica híbrida, formada por sujeitos e culturas de diferentes tradições, mas que resguarda, assim como a dinamicidade e a abertura à mudança, matrizes e traços de originalidade, que são a voz, a experiência, o saber, o costume, o imaginário e a poesia das populações locais (RODRIGUES, ET AL, 2007, p. 36).

Esses/as alunos/as vão adentrar a escolar, irão criar relações com outros educandos, professores, técnicos e demais profissionais que desenvolvem suas ações nesse espaço coletivo. E como as relações entre os indivíduos por vezes torna-se complexa e conflitiva, podem ocorrer casos de desrespeito e discriminação que precisam ser evitados e solucionados dentro de uma perspectiva educacional antirracista.

#### **4.1 O papel do/a docente frente à realidade diversa da Amazônia**

Desenvolver uma postura ética e justa deve ser a meta de cada professor/a em sala de aula. Mesmo porque, é no cotidiano da sala de aula que lhe são reveladas histórias de conflitos, amizade, violência, desrespeito, abandono, entre outros. É necessário que este/a profissional esteja preparada/o para agir frente a essa demanda de fatores.

Cumpra a cada educador/a, a compreensão da realidade e o estudo aliado à sua formação, para que possa desenvolver sua prática pedagógica voltada para o reconhecimento desta ampla diversidade étnica que nossa região possui. Dessa forma, compreender as relações étnico-raciais vai lhe dar suporte para desenvolver suas ações, baseadas no direito, na justiça e igualdade entre seus alunos, já que esta atitude irá proporcionar uma mudança e uma ruptura de práticas educativas tradicionais.

E esta mudança de atitude profissional deve começar desde os anos iniciais (educação infantil) para que os alunos possam criar um novo olhar de respeito e aceitação da diversidade. Como discorrem as orientações para o professor, do documento elaborado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), volume 3:

Ampliar o conhecimento das crianças em relação a fatos e acontecimentos da realidade social e sobre elementos e fenômenos naturais requerem do professor trabalhar com suas próprias ideias, conhecimentos e representações sociais acerca dos assun-

tos em pauta. É preciso, também, que os professores reflitam e discutam sobre seus preconceitos, evitando transmiti-los nas relações com as crianças. Todo trabalho pedagógico implica transmitir conscientemente ou não valores e atitudes relacionados ao ato de conhecer (BRASIL, 1998, p. 195).

Assim sendo, a partir dessas ações incorporadas ao fazer pedagógico nas atividades com as crianças, estas irão perceber de uma maneira mais totalitária, as outras pessoas e as diferenças tão explícitas na realidade escolar, ou seja, é perceber o outro como ele é, suas características e suas distinções.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em uma educação antirracista é refletir que esta encontra entraves para sua efetivação, pois como é um assunto tratado de forma irrelevante, percebemos que não existe o empenho em desmistificar, entender e lançar reflexões e debates sobre o assunto. E quando há uma alusão é por ocasião da comemoração do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), onde os/as professores/as desenvolvem as mais variadas atividades para tratar do tema.

Em se tratando do currículo, este já vem estabelecido, estruturado, programado e organizado, muitas vezes, até fora da realidade social daquela comunidade, onde estão inseridos/as os milhares de alunos/as. Cabe ao/a docente, transpor essas barreiras postas didática e estruturalmente, pois este/a profissional tem o poder de decisão, de fala, de se posicionar como protagonista num processo de mudança, de debater e lutar por um currículo que atenda a diversidade sociocultural e histórica da Região Amazônica.

Logo, falar sobre formação de professores/as dentro da perspectiva da educação étnico-racial é despertar estes/as para uma realidade tão latente em nosso cotidiano. E através disto fazê-los refletir sobre suas práxis educativas em sala de aula. Esta reflexão passa por considerar novas práticas, e uma busca constante por aprimoramento profissional que lhe dará respaldo para o enfrentamento do racismo no âmbito escolar. Uma formação continuada que vise ao pensar reflexivo de suas ações, de suas práticas e de seu lugar como agente de transformação nessa sociedade tão desigual e complexa.

Tomar atitudes é necessário, visto que, é através da identificação das práticas e ações racistas, da articulação com os outros profissionais, que o/a docente irá refletir e realidade estabelecida socialmente. É notório que a partir da reflexão crítica, surgirão também os questionamentos sobre suas práticas e conteúdos teóricos embutidos no currículo escolar. Todavia há a necessidade que este currículo esteja voltado para a realidade da comunidade escolar. E como esta realidade circunscreve em nossa região é preciso inserir as particularidades desta população. Seus costumes, crenças, culturas

e simbolismos são únicos, diferenciando-os das outras regiões. E o/a educador/a deve estar atento às diversidades socioculturais.

Segundo Arroyo (2013), é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e dos/as alunos/as à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados. Ou seja, os/as professores/as têm o poder de tratar e desenvolver um currículo escolar voltado para uma perspectiva intercultural, baseada nas diferenças existentes.

Portanto, a formação permanente dos/as docentes depende da sua visão de sujeito histórico, crítico e reflexivo, o que lhe proporcionará a perspectiva de que é preciso estar em constante renovação e na busca por conhecimento. É uma dinâmica dialética e transformadora de procura pelo novo, onde o/a professor/a se encontra como agente social, pensante, participativo, investigativo, dinâmico, ético e reflexivo que está inserido num contexto social, rico, complexo e diverso.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 45ª ed. Brasília. DF: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 07 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP3/2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Disponível em: . Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

FREIRE, Paulo: **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 143-154.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas. 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *In: Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005, p. 37-56.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

RODRIGUES, Denise Simões *et al.* Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. *In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Rodrigues (org.). Cartografia de saberes*: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2007, p. 21-36.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.



## CAPÍTULO 16

---

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

*Marinalva Veras Medeiros  
Waldir Ferreira de Abreu*

DOI: [10.46898/rfb.9786558890966.16](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890966.16)



## INTRODUÇÃO

Este texto faz parte do recorte teórico de uma pesquisa, em andamento, de doutorado, orientada por Waldir Ferreira de Abreu. Versa sobre o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *Campus Caxias-MA*, inserida, por conseguinte, no campo de formação de professor. Faz parte da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/PPGED/UFGA/CNPq).

Tem por objetivo analisar à luz do Materialismo Histórico Dialético-MHD as influências de Organismos Internacionais nas políticas da formação de professores<sup>1</sup> no Brasil. Desse modo, iniciamos essa discussão ressaltando que embora a formação de professores no contexto da educação brasileira tenha sido tema para objeto de estudo desde o final da década de 1970, (MARTINS; DUARTE, 2010) foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 que as discussões em torno da formação de professor se intensificaram, tomando assento nos GTs de formação de professores dos diversos encontros, congresso, reuniões, entre outros momentos de pesquisadores e estudiosos da área da educação, com destaque para a ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação<sup>2</sup>. Nestes termos, é importante destacar que foi a partir da referida Lei que professores e pedagogos passaram a ser denominados de “profissionais da educação” (BRASIL, 1996, Art. 61 a 67), abrindo, contudo, um leque de possibilidades para o tratamento da questão em tela e, em face dessa amplitude; considerando também a formação de professores como síntese de múltiplas determinações, dentre elas as políticas que a regem, elegemos como eixo central nesse estudo, a análise das políticas de formação de professor, implantadas no Brasil na década de 1990 e que tiveram como orquestradores organismos internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico-OCDE e o Banco Mundial- BM.

Assim, com o intento de percorrer caminhos em busca desta compreensão, elaboramos alguns questionamentos, a nosso ver, plausíveis, porém consciente de que possivelmente não se esgotem com apenas este estudo, merecendo posterior avanço. Assim perguntamos: o que a OCDE e o BM têm proposto como políticas para a formação de professores nos países periféricos? - aqui destacamos o Brasil; e de que forma

<sup>1</sup> Neste texto, fizemos a opção de utilizar o termo “professores” ao nos referirmos tanto ao “professor” quanto à “professora”, sem fazer a distinção de gênero, por entendermos que ambos os termos fazem parte da mesma categoria de profissionais, além disso, essa forma de expressão facilitará a leitura do texto.

<sup>2</sup> A ANPED atualmente é organizada em 23 Grupos de Trabalhos (GT) temáticos, consistindo em instância de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Para Evangelista e Shiroma (2003) os trabalhos apresentados são uma mostra significativa, mas não exaustiva, da produção nacional em cada um dos seus 23 GTs.

essas políticas têm influenciado a formação de professores no contexto da educação brasileira?

Ter como ponto de partida a concretude do contexto descrito, mediado pelos questionamentos propostos e articulando-os entre si em um todo completo – na perspectiva de totalidade, implica necessariamente considerar os fundamentos metodológicos e epistemológicos do Materialismo Histórico Dialético - MHD para compreender suas fissuras e obscurantismos construídos no cotidiano imediato entre o *deve ser* e o *ser* de fato no que se refere às políticas de formação de professores no Brasil, é ainda, considerar que “o homem capta a realidade, e dela se apropria com todos os sentidos, como afirmou Marx (2008). Para (KOSIK, 1976) estes sentidos, que reproduzem a realidade para o homem, são eles próprios um produto histórico social. Entendemos que enquanto produto histórico e social, a formação de professores é determinada e determinante ao mesmo tempo de um dado contexto em um constante devir.

Desse modo, afirmamos que no presente estudo, adotamos como método de análise o Materialismo Histórico Dialético - MHD, tomando como base estudos acerca de documentos e relatórios<sup>3</sup> que tratam das políticas de formação de professores, já que o MHD como método de conhecimento sistematizado da realidade concreta responde melhor o objetivo deste estudo. Outrossim, a pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, do tipo documental e bibliográfica.

Destarte, procuramos nos apoiar em autores que estudam o método, tais como Kosik, (1976), Marx e Engels (2007), Martins; Lovoura (2018), entre outros. Sobre as políticas de formação de professores e os Organismos Internacionais, foram analisadas produções científicas de Maués (2011, 2003), Cruz (2003), Evangelista; Shiroma (1996), entre outros autores, que produzem valiosa literatura acerca das políticas de formação de professores e suas inter-relações com os Organismos Internacionais. Também nos apoiamos em Coraggio (1998), Tommasi (1998) e Fonseca (1998), que trazem importantes contribuições sobre a temática.

Assim, os dados das leituras foram devidamente organizados e fichados, para posterior análise a partir das unidades de sentido daí decorridas, formando assim três categorias temáticas que deram corpo ao presente texto, sendo que no primeiro momento, discutimos como os Organismos Internacionais implementaram as políticas de formação de professores nos países periféricos, no segundo momento, procuramos realçar como a educação brasileira e a formação de professores foram influenciadas politicamente pelos Organismos Internacionais, e por último, mais não menos importante, apresentamos um diálogo acerca do Materialismo Histórico Dialético enquanto

<sup>3</sup> Maués (2011, 2003), Evangelista; Shiroma (1996), Coraggio (1998), Tommasi (1998), Fonseca (1998), Casagrande; Pereira; Sagrillo (2014) entre outros pesquisadores que desenvolveram estudos acerca das políticas de formação de professores expressas nesses documentos e relatórios.

teoria e método de pesquisa e sua tríplice relação entre as políticas de formação de professores, o Banco Mundial e a OCDE, seguida das considerações finais, onde apresentamos uma breve síntese.

## AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR SOB A ÓTICA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O modelo de sociedade atual é expressamente balizado pelos princípios do mundo globalizado e impulsionado pelo neoliberalismo, cujo objetivo é obter e acumular lucros para atender aos interesses do mercado. Desse modo, é exigida a construção de estratégias político-sociais e econômicas que sejam capazes de garantir a efetiva reestruturação do capital em nível global, tais estratégias, em conjunto se inter-relacionam nos diversos setores (políticos, econômicos, educacionais, financeiros, social, etc.) da sociedade mundializada, contribuindo, portanto, para a materialização de um projeto econômico, político e ideológico voltado para atender a necessidade da lógica mercadológica, retroalimentando e fortalecendo o modelo neoliberal de sociedade.

No campo educacional, o discurso neoliberal resgata os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, que ao direcionar e regular a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, exclui fatores estruturais que determinam as diferenças de classe e supervalorizam o desempenho individual, sendo esse o fator determinante da condição de cada um na sociedade, visto que, as oportunidades estão postas a todos, cabendo a cada um pelo mérito individual vencer barreiras e ser partilha da sociedade do conhecimento. Na perspectiva de vincular o desenvolvimento econômico e social à educação institucionalizada, o Banco Mundial, enquanto órgão investidor de políticas sociais nos países periféricos, expressa em seus documentos que a educação pode ajudar a reduzir as desigualdades entre nações, proporcionar novas oportunidades aos pobres, aumentando, contudo, a mobilidade social (BANCO MUNDIAL, 1996). Para corroborar com a ideia do banco e seguindo na linha de pensamento da Teoria do Capital Humano, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico-OCDE vem afirmar que quanto maior for o nível de educação geral maior será o desenvolvimento do capital humano. (MAUÉS, 2011).

A um olhar mais acurado acerca do que definem esses organismos para a educação e como a relacionam com o desenvolvimento econômico e social, podemos perceber que ambos os discursos são permeados pela ideologia mercadológica neoliberal, uma vez que apregoam que o caminho para o avanço rumo ao desenvolvimento social e econômico da sociedade está em investimentos no campo educacional. Vale ressaltar que tanto a OCDE quanto o BM entendem e defendem a ideia de que a educação é o vetor principal para o desenvolvimento e a modernização e que a falta dela contribuiria para o subdesenvolvimento.

Nesse sentido, destacamos que o Banco Mundial sob a tutela do Fundo Monetário Internacional-FMI constitui-se em um dos maiores investidores da educação básica (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014), especialmente nos países considerados periféricos desde os anos de 1990. Desse modo, esse organismo comunga com o ideário defendido pela OCDE sobre o desenvolvimento do capital humano ser alavancado pelo viés da qualidade da educação. Tommasi (1998) reforça essa ideia ao afirmar que esse interesse se dá porque a educação é considerada, na perspectiva do BM, como um instrumento de possibilidades favoráveis ao crescimento econômico, e consequentemente à redução da pobreza, propiciando ainda a concretização das reformas estruturais que contribuem para a expansão do capital.

A partir do entendimento de que a educação propicia o crescimento econômico e reduz a pobreza, conforme ditam os relatórios dos Organismos Internacionais, Casagrande; Pereira; Sagrillo (2014) consideram que os projetos destinados a apoiar a educação básica estão adquirindo cada vez mais importância nos empréstimos que o BM destina a este setor nos países de baixo capital. Para os autores em referência, esse interesse se justifica pelas aceleradas transformações no mundo do trabalho, mais especificamente, pelos países de capitalismo avançado que demandam de mão de obra qualificada. Com isso, surge uma nova ordem no mundo produtivo que, com base na flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, integra os setores da produção, exigindo multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, desse modo, a exigência de recursos humanos qualificados requer a incorporação de novos valores como a competitividade, a eficácia e a flexibilidade.

Considerando a lógica mercadológica de educação, Cruz (2003) vem afirmar também que o interesse do BM em traçar uma proposta educacional voltada aos interesses e necessidades do mercado, tendo como foco investimentos no ensino fundamental, deu-se por se acreditar que esse era um fator relevante ao retorno do crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida da população. Nesse sentido, o Banco Mundial definiu que a demanda de ações voltadas para a educação no contexto de economia globalizada deverá ter como foco uma formação que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender, para que possa se adequar com facilidade às rápidas e contínuas transformações do mundo do trabalho. (CORAGGIO, 1998; MAUÉS, 2003).

Dessa forma, assim como a universalização do ensino fundamental, a formação de professores veio na sequência dessas prioridades no âmbito das reformas educacionais, pois, “para fazer face às necessidades de aprendizagem desse contingente de alunos, é preciso que se forme pessoal devidamente formado e adequado a tal empreitada”. (MAUÉS; 2003, p. 99). O movimento internacional tem indicado alguns ele-

mentos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores, explica a referida autora. Sendo que, esses novos elementos fazem parte do “novo receituário” da formação docente, constituindo-se: em universitarização/profissionalização, ênfase na formação prática e validação das experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências. Ressaltamos que esses aspectos foram marcantes no cenário que se desenhara para a formação de professores na década de 1990, no entanto, ainda são dominantes no presente momento.

É importante destacar que na década em voga, o Relatório Delors (1998), encomendado pela UNESCO, também expressava que a qualidade da educação dependia da formação, do status social e das condições de trabalho dos professores. Com base no referido relatório, a Comissão da UNESCO reconheceu que “a competência, o profissionalismo e o devotamento que exigem dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade” (DELORS, 1998, apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2003 p. 33). Nesse sentido, essa Comissão recomendava que era preciso dar atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento de professores, alertando para o fato de que não só deveria controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre evolução dos saberes, métodos e fontes de informação. Outro aspecto referendado pela Comissão era o fato de que deveria se dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos; e que também era conveniente identificar e recompensar os bons professores. (DELORS, 1998).

Desse modo, podemos observar que tanto o BM quanto a OCDE somados aos demais organismos internacionais, conjugam os mesmos verbos, ou seja, elaborar, implementar, orientar, monitorar e avaliar as políticas educacionais dos países periféricos, entre elas, a de formação de professores, voltadas para a materialização de um projeto econômico, político e ideológico que tem como foco atender a necessidade da lógica mercadológica, retroalimentando e fortalecendo, em uma perspectiva de globalização, o modelo neoliberal de sociedade, conforme já sinalizamos.

Na próxima seção, abriremos um diálogo sobre a formação de professores na educação brasileira e quais foram as interferências dos Organismos Internacionais na reformulação de suas políticas.

## **A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA INTERFACE ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS**

Iniciamos essa seção afirmando, conforme Casagrande; Pereira; Sagrillo (2014), que em solo brasileiro, a reforma de Estado foi resultado da difusão das políticas de ajuste do BM e dos Planos de Estabilização do FMI. Os autores em referência asseve-

ram que os empréstimos para os ajustes estruturais autorizados pelo banco, a partir dos anos 1980, constituíram-se em regras e condições para a efetivação de projetos educacionais, particularmente para a educação básica. No entanto, para a efetivação desses projetos, seriam necessários profissionais da educação devidamente formados, sendo então, imprescindíveis novos investimentos na formação de professores. Desse modo, o casamento entre as reformas educacionais e o processo de reformas do Estado brasileiro, na esteira da globalização e do capitalismo moderno se deu, conforme afirmam Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 495-496):

[...] as reformas educacionais se coadunam ao processo de reforma do Estado brasileiro no contexto de globalização, o qual tem como finalidade ajustar-se ao mercado mundial e às várias agências internacionais que têm comandado o processo, entre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. São integrantes dessa lista as agências latino-americanas: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), vinculada a Unesco, salientando-se que o Banco Mundial detém a hegemonia sobre as demais agências, influencia na política macroeconômica, efetivando empréstimos financeiros aos países por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Fonseca (1996) traz importantes esclarecimentos acerca das influências desses Organismos Internacionais para a educação brasileira e nos rememora que essas relações internacionalizadas tiveram início ainda na primeira metade do século XX, por meio de acordos e termos de cooperação técnica com os Estados Unidos, sendo que esse, em plena expansão capitalista mundial, era o maior investidor dessas políticas, principalmente, por querer tornar-se a maior potência mundial, tanto em tecnologias, quanto em serviços. Nesse contexto, os países do terceiro mundo, inclusive o Brasil, tornaram-se campos de interesses ao projeto dos Estados Unidos. Entendemos, portanto, que essas políticas persistiram por todo o século XX e se estendem até a atualidade, agora, sob a tutela dos Organismos Internacionais que entraram nessa arena pelo viés educacional, mais precisamente na década de 1990.

Desse modo, Fonseca (1996, p. 230) afirma que “[...] a cooperação de órgãos multilaterais à educação brasileira deu sequência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos que se iniciou ainda na primeira metade do século”. Outrossim, Casagrande; Pereira; Sagrillo, (2014) corroboram com a mesma ideia ao afirmarem que “desde o final dos anos 1960 é observado no campo da educação uma transferência de responsabilidades”, ou seja, “os Estados Unidos deixam de agir diretamente nas políticas públicas brasileiras, por meio de acordos bilaterais de cooperação e financiamento, sendo substituídos pelas agências de fomentos internacionais”, entre essas agências multilaterais destacamos o Banco Mundial e a OCDE, cujas ações são objeto de análise nesse texto.

O Brasil tem intensificado suas políticas e reformas educacionais, de forma mais expressiva, a partir da Lei 9394/96 e legislação complementar. Esses documentos oficiais deixam clara a importância da educação no conjunto dos interesses do capital, denotando desse modo, que os desafios do mundo do mercado interferem significativamente nas políticas educacionais e as determinam. Nesse sentido, é perceptível que todos os dispositivos legais, tanto a nível nacional quanto internacional, demarcam que as atuais políticas de formação de professores, tal qual as demais políticas educacionais brasileiras, estão devidamente alinhadas às orientações e acordos dos/com Organismos Internacionais. Notadamente, esse percurso foi construído historicamente desde os anos de 1990 quando a ideologia neoliberal de formação do capital humano sob a égide da globalização tem preponderância mundial e de mãos dadas com os Organismos Internacionais, estes, formulam, mediante diagnósticos realizados, a exemplo do PISA<sup>4</sup>, pacotes e medidas de cunho ideológico e de orientação reformista de Estado para a educação e formação de professores no Brasil.

Na perspectiva desses Organismos, a educação brasileira, tal qual a educação dos países latino-americanos e Caribenhos, países esses de forte regulação das políticas educativas e social, assumem a responsabilidade de elevar a qualidade da educação e do ensino, sob a pretensão de contribuir como o crescimento econômico, a redução da pobreza e o fortalecimento de um bom governo. Como podemos perceber, o fetiche da educação de qualidade permeia fortemente essas políticas. Nesse sentido, justifica-se a regulação de tais políticas nos países periféricos.

Nesta mesma direção Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p, 501) referendados por Oliveira (2005, 2008) reforçam como as influências internacionais, por meio da regulação, interferem e definem diretamente as políticas educacionais e mais especificamente, a formação de professores no Brasil, nesse sentido afirmam que:

No Brasil, as políticas públicas de regulação são indicadoras de compromissos governamentais com as Organizações Internacionais e interrelacionam-se com os fundamentos da formação inicial e continuada do professor na perspectiva de sua profissionalização plenamente articulada aos efeitos das políticas de aligeiramento na formação docente, da diversificação e diferenciação dos espaços de formação, da mitificação da educação a distância e da interpenetração das esferas pública e privada, políticas que afetaram e provocaram a precarização do trabalho docente; as perspectivas de avaliação do sistema educacional nacional, a reorganização do espaço e tempo escolar em suas diferentes dimensões (projetos pedagógicos, parâmetros curriculares nacionais, ciclos escolares, classes de aceleração, gestão). Dessa forma, percebe-se o alinhamento organizacional das políticas educacionais brasileiras sob a égide das orientações prescritas pelo Banco Mundial.

---

4 O Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA) é um exame internacional que vem sendo aplicado periodicamente a cada três anos nos países-membro da OCDE e também em países parceiros, como o Brasil. O PISA foi criado em 1997 e tem por objetivo produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de Leitura, Matemática e Ciência, servindo como parâmetro da performance exigida pela sociedade do conhecimento. A última edição aconteceu em 2018, na qual participaram 600 mil estudantes de 15 anos de 80 países diferentes, com o foco em leitura. O Brasil, que participou desde a primeira avaliação em 2000, avaliou nesta edição – por meio da coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – cerca de 13.000 estudantes.

Maués (2011), ao desenvolver estudos acerca de relatórios emitidos pela OCDE sobre a educação e mais especificamente as políticas de formação de professores, traz importantes subsídios que se coadunam às ideias expressas pelos autores acima. Desse modo, acreditamos ser pertinente trazer essas discussões para a próxima subseção, espaço em que apresentamos a influência dos Organismos Multilaterais na formação inicial e continuada de professores.

## **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA POLÍTICA EDITADA PELOS ORGANISMOS MULTILATERAIS.**

Como vimos discutindo desde o início deste texto, os Organismos Internacionais também denominados de Organismos Multilaterais, com destaque para o Banco Mundial e a OCDE têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos desde os anos de 1990. O Brasil como pertencente a essa esfera geopolítica, é também signatário desses organismos; sendo suas políticas, entre elas as educacionais, influenciadas e determinadas por eles. Desse modo, a formação de professores tem o seu lugar privilegiado nas discussões, reuniões e acordos na agenda governamental brasileira na interface com os Organismos Multilaterais.

Dentre as políticas que os Organismos Multilaterais planejam para implementar a formação dos professores, com vista a elevar a qualidade da educação, Maués (2011), tomando como referência relatórios da OCDE<sup>5</sup>, considera que a primeira dessas políticas se refere à necessidade de elaboração de um perfil claro da profissão docente, indicando o que esses profissionais devem conhecer e saber fazer. Somente a partir do desenho desse perfil, é possível dar continuidade à implementação das demais políticas, tais como: formação inicial e continuada, a certificação e o sistema de promoção, entre outras. Desse modo, Maués (2011, p, 81) afirma que de acordo com o relatório *Le role crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité*, (2005) da OCDE:

Os conhecimentos científicos e as competências devem ser estabelecidos para que se forme um profissional com qualidade. É destacado que o perfil deve refletir um amplo leque de competências que os professores devem possuir para serem eficazes na escola de hoje. Os conhecimentos específicos das matérias, os conteúdos, as competências pedagógicas, a capacidade de lidar com alunos muito diferentes, de trabalhar em equipe, são elementos essenciais que devem constituir o perfil.

No que se refere à formação inicial, considerando esse perfil, a OCDE entende que essa deve ser concebida como uma das políticas fundamentais para garantir a qualidade do ensino, no entanto, deve ser flexível e reativa. Conforme essa flexibilidade, são criados programas especiais de formação para pessoas que já têm uma formação de nível superior e que decidem ser

<sup>5</sup> Maués (2011), analisa 4 documentos da OCDE: *La qualité du personnel enseignant* (2004); *Le role crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité*, (2005), *Comprendre l'impact social de l'éducation* (2007) e *L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir* (2006).

professor, mas não têm a formação adequada. Entendemos que isso descaracteriza a formação inicial, passando a ser uma segunda formação de nível superior. Ainda na mesma lógica da flexibilidade são propostos programas de formação organizados em módulos, ou a distância para aquelas pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, mas querem fazer uma formação de nível superior. (MAUÉS, 2011).

No Brasil, esse modelo de formação vem ocorrendo tanto a nível nacional quanto estadual. Dessa forma, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, é um exemplo de uma das mais recentes políticas de formação de professores, que se enquadra nos critérios definidos pela OCDE, especialmente pela forma reducionista e aligeirada de sua oferta. Assim, por exigência da Lei 9394/96 e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, essa política vem sendo executada desde 2009 objetivando oferecer formação aos profissionais da educação que já são professores, mas não têm a formação superior adequada. Se faz mister esclarecer que o PARFOR tem como eixo formador cursos de formação que abrangem primeira licenciatura, segunda licenciatura e cursos de formação pedagógica (BRASIL, 2009). Os cursos de primeira licenciatura são destinados aos professores sem formação superior, os cursos de segunda licenciatura são oferecidos a professores que já são licenciados, mas atuam fora de sua área e os cursos de formação pedagógica são para bacharéis sem licenciatura.

A nível estadual, o estado do Maranhão, tem o **Programa Ensinar, executado pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, em vigência e execução desde 2017. É um curso de licenciaturas, inclusive, ofertando Pedagogia e tem por objetivo** formar professores para o exercício da docência na educação básica. Ressaltamos que por ser um curso voltado para atender um grupo que já está inserida no mercado de trabalho e não necessariamente são professores, as aulas acontecem eminentemente aos finais de semana, de forma aligeirada, semelhante ao formato do PARFOR. O programa é realizado nos diversos municípios do estado do Maranhão em parceria com as secretarias estaduais e municipais. Como podemos ver, tanto o PARFOR quanto o Programa Ensinar atendem aos critérios exigidos pelos organismos multilaterais às políticas de formação de professores na atualidade.

A formação continuada de professores, por sua vez, também está presente na agenda dos Organismos Multilaterais na confluência de acordos e regulações com os governantes e gestores brasileiros. Nesse sentido, ela é pensada a partir de dois aspectos, o primeiro se refere ao aperfeiçoamento profissional e o segundo se volta para a formação continuada, enquanto ideia de não acabamento. Ou seja, a educação consiste num processo ao longo da vida, nesse sentido, o professor nunca estará *pronto*; encontrando-se num estágio de constante *devir*.

Na perspectiva dos Organismos Multilaterais, o aperfeiçoamento profissional se refere a “todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, os conhecimentos, a

*expertise* e outras características necessárias para o processo de ensino. Esses aspectos envolvem a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais”. (MAUÉS, 2003, p. 104). Nessa direção, no segundo aspecto, a formação continuada e o trabalho referem-se mais “particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício”, considerando a formação continuada na perspectiva de um *devoir* do processo de aprendizagem profissional do professor. Nesse sentido, Maués (2003) explicita que a OCDE identifica pelo menos seis objetivos que esse tipo de formação pode ter, ou seja: a atualização dos conhecimentos após a formação inicial, a adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores em início de carreira, menos experientes a fim de que melhorem sua eficiência. É interessante destacarmos que para a OCDE, o maior objetivo da formação continuada é a adaptação às exigências postas pelos governos que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado.

É importante realçar uma outra perspectiva de formação continuada muito presente nas agências formadoras, nas secretarias de educação e nas discussões entre gestores da educação, ou seja, a defesa de que esta formação objetiva reparar lacunas e deficiências da formação inicial, ressaltamos que essa prerrogativa vem questionar a qualidade da formação inicial bem como as instituições formadoras. Para Maués (2013), a partir dessa perspectiva, a formação continuada tem contribuído, até certo ponto, para que ocorra o aligeiramento nos cursos de formação inicial, cabendo a esses, diante das rápidas transformações ocorridas em todos os setores da sociedade e do conhecimento, dar apenas noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação continuada. Maués ressalta ainda, que esse é um dos aspectos pelos quais a formação continuada tem sido motivo de destaque nas políticas dos países em desenvolvimento, visto que tem possibilitado abertura de um enorme mercado de formação tanto nas universidades públicas e demais instituições de ensino quanto nas empresas privadas que também gerenciam o ensino; com isso fortalecendo o setor da educação empresarial.

Decker (2017) chama a atenção para um outro fato deveras curioso, ou seja, a expressão formação continuada não aparece de maneira explícita nos documentos expressos pelos Organismos Multilaterais, quando tratam da formação de professores, mais curioso ainda, segundo a autora, é que outros elementos compõem esta concepção, como a desvalorização da formação inicial e sua orientação na lógica do treinamento, a ênfase em processos de certificação ao longo da carreira com base em competências, a criação de padrões de ensino e aprendizagem e de mecanismos de avaliação constante.

Com isso, consideramos que as políticas educacionais desenvolvidas pelos Organismos Multilaterais nos países periféricos são também marcadas por múltiplas intencionalidades e determinações nem sempre explícitas nos documentos e relatórios desses organismos.

Na seção seguinte, apresentamos, à luz do Materialismo Histórico Dialético, uma discussão acerca das políticas de formação de professores e os organismos multilaterais.

## O MÉTODO EM QUESTÃO: A TRÍPLICE RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O BANCO MUNDIAL E A OCDE

Considerando o conceito de totalidade de Kosik (1976), entendemos que a educação é uma totalidade constitutiva da totalidade social, dialeticamente formada por outras totalidades, sendo que nesse contexto, circunscrevem-se as políticas educacionais e de formação de professores. Assim, essas formam uma unidade dialética com a sociedade capitalista e são determinadas pelas relações sociais de produção, desse modo, enquanto totalidade, essas políticas possuem possibilidades objetivas de interferir em tais determinações, sendo elas determinadas e também determinantes da realidade concreta.

Para Evangelista e Shiroma (2019), a realidade enquanto síntese de múltiplas determinações, possibilita-nos pensar a educação como constituída e constituinte dessa mesma realidade social. E afirmam que esse movimento não é tão simples, é mais complexo do que possa parecer, pois implica no processo de aprendizagem humana e o tipo de homem que se deseja formar. Com base nisso, é preciso que se compreenda a realidade que se apresenta nos documentos educacionais, bem como nos relatórios de resultados de pesquisas científicas que tratam da temática em tela, de uma vez que neles estão implícitos ou explícitos o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado pelos sujeitos sociais, transformando-se em uma visão de mundo, alienada e degradante ou libertadora e consciente.

Nessa perspectiva, a complexidade colocada requer pensar nos intelectuais singulares ou coletivos, que articulam, organizam e implementam as políticas, bem como, naqueles que produzem análises e conhecimentos sobre elas, indagando a função social da intelectualidade e de sua produção e explicações históricas acerca das questões sociais que nos afligem no presente e projetos futuros (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Nessa direção, Leher (1998 *apud* CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO 2014, p. 497) considera que “Em um sentido *lato*, o Banco Mundial tem a atribuição de um grande intelectual orgânico dos interesses representados pelo G-7, atuando como um ‘organizador’ das políticas dos *países em desenvolvimento*”. E afirma que não há dúvida de que hoje o debate a propósito da governabilidade e das reformas estruturais está sob a direção ideológica desta instituição.

Portanto, para garantir a materialização de um projeto econômico, político e ideológico capaz de atender às solitudes do capitalismo, compreendemos conforme

Casagrande; Pereira e Sagrillo (2014), que os Organismos Multilaterais diante de tal projeto, têm papel preponderante e decisivo, pois não basta apenas produzir e veicular as ideias hegemônicas, cuidando para que estas sejam vistas como universais, neutras e fruto de análises realistas, mas também legitimar determinadas instituições e grupos. Assim, estrategicamente, ao mesmo tempo em que fortalecem os interesses da classe dominantes também produzem políticas em benefício dos setores mais prejudicados pelas políticas de modernização e de ajuste econômico.

Conforme demonstramos desde o início desse texto, os eixos norteadores das políticas educacionais dos países em desenvolvimento passam pela providência de Educação Básica mínima, definição da necessidade da mão de obra qualificada, eficiência e equidade, proposta de educação funcional de baixo custo para capacitar a população pobre, garantindo a sua pseudo participação no processo de desenvolvimento. (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014). Desse modo, as políticas de formação de professores pensadas pelo BM e a OCDE para os países periféricos, incluindo o Brasil, inserem-se no quadro da educação básica mínima, gestadas na perspectiva do treinamento e na instrumentalização da prática em detrimento da

teoria. Sendo essa formação, notadamente, guiada pela flexibilização, pelo pragmatismo, pela instabilidade e provisoriedade do projeto educativo do capital e da economia (DECKER, 2017).

Ressaltamos, portanto, que quase sempre, as políticas sociais, e em especial as educacionais, expressas nos documentos e relatórios que direcionam e definem as ações dos organismos e agências internacionais, especialmente aquelas direcionadas aos países de baixa economia, não mostram imediatamente sua essência, ou seja, seus interesses reais e sua estrutura são obscurecidos por discursos justificadores que atentam para a necessidade de realização das mesmas. Nesse sentido, Shiroma; Moraes e Evangelista (2007, p.47) afirmam que “[...] esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, toca tanto à educação quanto à economia”. Segundo as autoras, esse era um discurso expresso nos relatórios e documentos desses Organismos. Assim, faz-se necessário encontrarmos o *détour*, ou seja, o desvio realçado por Kosik (1976), para que possamos desvelar a essência de tais políticas interpretando suas fissuras, interposições, pseudoverdades, compreendendo-as. Compreender o fenômeno é atingir a sua essência, revelar sua estrutura social, suas determinações.

Na perspectiva de desocultar realidades obscurecidas nos documentos de políticas educacionais, o Materialismo Histórico Dialético é o método que mais se aproxima e responde às proposições do pesquisador, visto que implica uma determinada forma

de tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação da realidade empírica, e por esse percurso, dar acesso às várias outras realidades. Corroborando com essa afirmativa, Evangelista e Shiroma (2019) afirmam que apesar do discurso e pressupostos expressos nos documentos tentarem dissimular e ocultar a realidade, é possível por seu próprio intermédio e orientados pela teoria, compreendermos a racionalidade que orienta a política. Dessa forma, as categorias de contradição, ideologia e hegemonia ajudam a compreender que a preocupação do capital com a educação da classe trabalhadora não é uma mentira; mas uma meia verdade, ela não ocorre como anunciada, relacionada a direitos, alívio da pobreza ou injustiça social, mas existe por uma necessidade objetiva de formação de força de trabalho. Portanto, é nessa conjuntura que se constitui a tríplice relação entre as políticas de formação de professores, o Banco Mundial e a OCDE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura desse texto foi pautada em uma reflexão acerca das políticas educacionais desenvolvidas por Organismos Internacionais, notadamente o Banco Mundial e a OCDE, nos países periféricos, no que aqui evidenciamos o Brasil. Assim, no contexto dessas políticas, as de formação de professores mereceram maior destaque nessa tessitura, sem desconsiderar a importância das demais políticas, mas entendendo que estas impactam muito diretamente e influenciam a formação de uma sociedade que atenda às exigências do mundo capitalista. Refletir sobre as políticas de formação de professores desses Organismos nos impulsiona a querer desvelar a relação existente entre a situação dada e a realidade propriamente dita, entre a verdade relativa e a absoluta (KOSIK, 1976) no que se refere às políticas de formação docente e as reais necessidades dos professores em formarem-se, além disso, que tipo de homem é preciso formar, para qual tipo de sociedade.

Nesse sentido, os organismos multilaterais ao proporem suas políticas educacionais e de formação de professores aos países periféricos, sob o pretexto de reduzir a pobreza pelo viés da melhoria da qualidade da educação, buscam firmar parcerias e regulações com gestores governamentais dos países de capitalismo menos avançado, implementando pacotes educacionais de cunho ideológico voltados para as transformações e necessidades do mundo do trabalho. Com isso, surge a exigência da qualificação de recursos humanos capazes de atender e fortalecer o ideário capitalista, tal exigência requer a incorporação de novos valores como a flexibilidade, a competitividade e a eficácia. (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014). Entendemos que estes valores se estendem a todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. Portanto, conforme vemos mostrando nesse texto desde o seu início, as políticas de formação de professor não são neutras, são intencionais, tendenciosas e trazem em seu

bojo interesses neoliberais voltados para fortalecimento do capital, porém, nem sempre se revelam à primeira vista. (KOSIK, 1976).

Conforme podemos perceber, tomando como referencial pesquisas (CASA-GRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, (2014), DECKER, (2017), MAUÉS (2011, 2003), EVANGELISTA; SHIROMA, (1996) que estudam relatórios e documentos oriundos dos diversos Organismos Internacionais que elaboram e implementam, por meio de acordos de cooperação técnica, a regulação das políticas educacionais e dentre elas, as de formação de professores, nos países periféricos e aqui ressaltamos a educação brasileira que não diferentemente dos demais países é influenciada por tais organismos. Assim, as referidas pesquisas têm mostrado que as propostas de formação docente demandadas por esses organismos, por sua forma aligeirada e pragmática, voltada para o treinamento e capacitação em serviço (DECKER, 2017), não dão conta de uma formação humana na perspectiva da omnilateralidade. Entendido conforme o pensamento marxista, o modelo omnilateral de educação possibilita ao homem (re)pensar de forma revolucionária sua postura frente ao sistema capitalista e o seu lugar de ocupação nesse sistema. Somente a partir dessa perspectiva de formação o homem poderá modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade capitalista.

Por fim, os Organismos Multilaterais objetivam atender à necessidade do capital globalizado. Destarte, conforme já destacamos, o Banco Mundial e a OCDE com o intuito de atender à demanda do capitalismo, fortalecendo-o em suas bases, constituíram o grande projeto educativo dos países periféricos e de baixo capital, cujo objetivo, apenas aparente, era promover a democracia, cidadania, segurança e coesão social (SHIROMA; MICHELS; EVANGELISTA; GARCIA, 2017) em uma perspectiva globalizada, e que atendesse às necessidades do capitalismo, para tanto foi preciso investir na formação de professores de modo que correspondesse a esse intento geopolítico.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington/DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

BRASIL. **n.º. 9396, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR**. 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf)>. Acesso em: 09 de mar. 2020.

CASAGRANDE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente no Brasil. **Revista ETD – Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 16. n. 3. p. 495-512, set./dez. 2014. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311/pdf\\_120](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311/pdf_120). Acesso em: 18 de mar. 2020.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CRUZ, R. E. **Banco Mundial e política educacional**: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? Curitiba: UFPR, n. 22, p. 51-75, 2003.

DECKER, Aline. A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC, UNESCO. 1998. Disponível em: [https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Dellors\\_alli\\_Relatorio\\_Unesco\\_Educacao\\_tesouro\\_descobrir\\_2008.pdf](https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf). Acesso em: 23 de mar. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia M.; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação**: Interloquções marxistas. Rio Grande/RS: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Profissionalização. Da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. EVANGELISTA, M. O. **Formação de Professores**: Perspectivas educacionais e curriculares. (Orgs.). Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 27- 45.

FONSECA, M. O financiamento do BM à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de; M. J. WARDE; S. HADDAD (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP, 1998. p. 229-251.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARANHÃO. Universidade Estadual do Maranhão. **Programa Ensinar**. 2016. Disponível em: <https://www.ensinar.uema.br/>. Acesso em 09 de mar. 2020.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. O legado do século XX para a formação de professores.

In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13 – 32.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, março/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2020.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 17 - 58.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C, M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-253.





## CAPÍTULO 17

---

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL DO PARÁ E A COLONIALIDADE DO SABER

*Ingrid Rayane Dias Rodrigues  
Jhully Cristy Silva Moraes  
Deise Ferreira dos Santos*

DOI: [10.46898/rfb.9786558890966.17](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890966.17)

## 1 INTRODUÇÃO

O capítulo resulta da pesquisa sobre formação de professores, realizada pelas bolsistas e integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia. A pesquisa ganhou novos contornos na medida em que passou a ser orientada por Waldir Ferreira de Abreu, junto ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa), Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Parte de seu referencial teórico contribuiu significativamente com o projeto de pesquisa: “Formação de Professores na Amazônia paraense: história, programas e práticas formativas”, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF).

O levantamento de artigos, teses e dissertações e a consulta de documentos históricos relacionados à implementação da escola normal no Pará em paralelo aos estudos sobre Pedagogia Decolonial nos remeteu à seguinte questão: há elementos que apontam a presença da colonialidade do saber no ensino ofertado na formação de professores da Escola Normal do Pará? Posto isto, objetiva-se, neste texto, elucidar aspectos do processo histórico de colonialidade pedagógica, presente na implementação das escolas normais no Brasil, dando ênfase à Escola Normal do Pará.

O contexto histórico nacional mostra-se carregado de fragmentos coloniais. Diante da análise de documentos, preocupou-se em selecionar informações para concentrar o estudo na informação sobre a formação de professores na Escola Normal do Pará e a Colonialidade do Saber.

Diante do apanhado histórico, a respeito do estabelecimento da Escola Normal no Brasil, traça-se um percurso inicial à luz da colonialidade do saber conceituada por Mignolo, onde encontramos o ensino dos jesuítas aos indígenas, para só mais tarde surgir a escola Normal e, através desta, surge o processo de formação de professores e consequentemente a proposta de instituições de ensino.

O Pará só recebe a Escola Normal em 1871, mas não é recebida por todo o povo paraense, por inúmeros motivos, ocorre a abertura e o fechamento dessa escola. Algo marcante se observa ao falar em conteúdo articulado à prática, houve grandes mudanças explícitas no período que se dá antes e depois da ditadura militar na formação ofertada na Escola Normal do Pará que é transformada em Instituto Estadual do Pará - IEP e nos outros locais de ensino, afetando o currículo do professor e atingindo o ensino do aluno, um ensino amplo se torna agora um ensino mais restrito e tecnicista para todas as escolas, porém o IEP com metodologias diferenciadas busca minimizar a

situação imposta para alcançar um melhor rendimento e valorização do corpo docente e discente da instituição.

## 2 METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, utilizamos os estudos do Pensamento Decolonial embasada mais precisamente nos seguintes autores: Anibal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh com contribuições dos estudos de Socorro de Avelino França, Célia Borges e Fernandes Aquino, entre outros que apresentam o contexto da Formação de Professores nas Escolas Normais, sendo possível identificar a colonialidade instaurada na formação em questão e como ainda influencia nos dias atuais, colonialidade esta que aprisiona e marginaliza o corpo e a mente daquele que é colonizado. Testifica-se a relevância de compreender que se há um lado que resiste, há outro que impõe e luta para que sua imposição prevaleça. A Literatura de Freire “Pedagogia do Oprimido” de 1968 e de Fanon “Os condenados da Terra” de 1961, nitidamente ratifica esse argumento. Por tanto, se em vários âmbitos sociais reverbera essa opressão, no âmbito educacional não seria diferente. Então, buscando fundamentos através da observação das literaturas daqueles que pesquisaram e pesquisam o assunto em foco, consultamos trabalhos científicos disponíveis no banco de dados da Capes, documentos históricos mantidos no IEEP e no Arquivo Público do Pará. O que caracteriza a pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho foi desenvolvido por meio da observação bibliográfica e teve como objetivo o embasamento teórico das aplicações feitas para a finalização do mesmo.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir das pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da Capes e revistas científicas disponíveis eletronicamente, selecionamos textos científicos que embasaram nosso estudo e nos possibilitaram a compreensão dos conceitos utilizados para assim apontarmos se havia ou não a presença da colonialidade do saber na Escola Normal Do Pará.

### 3.1 A Colonialidade do Saber

Considerando a perspectiva teórica da decolonialidade e partindo dos textos produzidos por teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade como Walsh (2010), Quijano (2005), Dignolo (2005), Dussel (1993), entre outros estudiosos, é que este texto foi construído.

Antes de compreender a colonialidade do saber, conceito que nos propomos a evidenciar a partir da Formação de Professores na Escola Normal do Pará, é necessá-

rio apontar o que é a colonialidade, modernidade e eurocentrismo haja vista estarem diretamente relacionados com o surgimento deste.

Mignolo (2005) afirma que a colonialidade é o lado obscuro da modernidade sendo a modernidade uma herança da experiência colonial, e acrescenta que não existe modernidade sem colonialidade. De acordo com Quijano (que a identificou), ela expressa o fato de as formas coloniais de dominação não findarem com a destruição do colonialismo e abarca a explicação da continuidade da violência colonial produzida pela modernidade. (BALLESTRIN, 2013)

Para Dussel (1993), a Modernidade inicia no final do século XV, quando a Europa se coloca como parâmetro de uma História Mundial criada por ela, onde as demais nações são consideradas periféricas.

Desse modo, como se constitui a colonialidade do saber? Legramandi; Gomes (p. 29, 2019) nos descreve

O menosprezo pelos saberes que, historicamente, foram subalternizados, não significa, apenas, uma subalternização epistemológica, mas uma diminuição ou aniquilamento ontológico dos seres humanos portadores desses saberes. Essa subalternização, silenciamento e, em muitos casos, destruição foi a primeira estratégia colonial para imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores, da sua religião, do seu paradigma epistemológico.

À medida que foram considerados os saberes dos europeus para o ensino nas escolas normais foram silenciados os saberes dos colonizados em detrimento dos saberes dos colonizadores. Para Quijano (2005, p. 9):

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Dentro da colonialidade do saber, há estudos que discutem a colonialidade pedagógica, caracterizam-na como aquela que vem ferir a essência e o pensar do homem cultural e sua cultura dentro do processo educacional, especificamente. Esta alega os saberes outros e evidencia o processo Piloto de educação no Brasil, processo que nos esclarece Piletti. (1995):

os jesuítas que aqui iniciaram as suas atividades procuravam alcançar o seu objetivo missionário, ao mesmo tempo em que se integravam a política colonizadora do rei de Portugal, [...] dessa forma, a realeza e a igreja aliaram-se na conquista do novo

mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e a religião católica, favorecia o trabalho colonizador da coroa portuguesa. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminho a penetração dos colonizadores; com o seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que as primeiras letras e a gramática latina ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus (PILETTI, 1995, P.33)

Através da modernidade, da ciência e do progresso, muitas coisas foram alcançadas, porém muitos deixaram de ser alcançados. O viver do homem mais do que nunca passa a ser ditado por padrões hierárquicos que se desdobram sobre todas as esferas de sua vida, inclusive sobre a sua educação. O que nos remete a um passado com grandes marcos de submissão aqueles que detinham o poder e que usavam de seu autoritarismo para crescer diante daqueles que por eles eram inferiorizados.

No mundo de hoje, mas com as mesmas dificuldades do mundo de antigamente nos voltamos a teorias e práticas exercidas em escolas e seguidas como regra para formações iniciais e continuadas de professores. O que nos arrasta novamente para o ensino normalista e a epistemologia da colonialidade do saber, que, em larga escala, fez-se e se faz presente dentro e fora de institutos educacionais.

### 3.2 O estabelecimento da Escola Normal no Brasil

A criação de instituições voltadas para formação de professores surge, segundo Borges et al (2011), na Europa. Essa pesquisa aponta que a primeira instituição criada para esses fins foi o Seminário dos Mestres, em 1684. Com a Revolução Francesa é dada importância à “instrução escolar, período em que foram criadas Escolas Normais com a finalidade de formar professores” (p. 95). Desse modo, surge a necessidade de expansão e de organização dos estabelecimentos direcionados ao ensino. E em 1795, é implantada a primeira Escola Normal, em Paris.

Os estudos de Dutra (2015)<sup>1</sup> apontam que essas escolas começaram a ser implantadas no Brasil pelo ensino dos jesuítas o que Quijano (*apud* Ballestrin, 2013, p.103) determina como eurocentrismo caracterizado pela produção de conhecimento elaborado a partir da Europa.

Na ocasião, os religiosos objetivavam converter os índios. Desse modo, impunham sua religião fato que evidencia a colonialidade cosmogônica caracterizada pela sobreposição religiosa de origem europeia sobre as demais religiões. Aconteceu que o fato deles não saberem ler e escrever tornava impossível o aprendizado. Implementaram assim o curso de primeiras letras, cursos secundários e dois cursos de nível superior para formação de sacerdotes.

<sup>1</sup>Retirado de: <file:///D:/Pedagogia%202017/4o%20Semestre/Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20do%20Brasil%20e%20da%20Amaz%C3%B4nia/Hist%C3%B3ria%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores....pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

Para traçar um percurso histórico de como foi se constituindo a instrução pública no Brasil até chegar no surgimento da Escola Normal, apresentamos a trajetória realizada por Saviani (2009, p.143):

No Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Com a independência decretada, urge em maior evidência a formação desses profissionais que passam a ser qualificados conforme a legislação estabelecida, ou seja, o Estado passa assumir essa responsabilidade que se beneficia utilizando do aparato dos decretos, leis e regulamentos legais para promover o poder hegemônico ou discurso da modernidade que conforme Mignolo (apud Penna, 2014) constitui o outro lado da colonialidade.

Nas pesquisas sobre a origem histórica das Escolas Normais no Brasil, também encontramos os estudos de França (2012) sobre o contexto que estas são criadas e nos revela que naquele momento se compreendia que o mundo estava passando por um processo de transformação devendo alcançar a concepção de modernidade que estava atrelada aos movimentos reformistas e contra reformista, fatores contribuintes para a efetivação dessas formações sendo a Revolução Francesa o cerne para implantação ao cobrar resposta institucional.

Dessa forma, surgem as primeiras Escolas Normais por meio da reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 e iniciativa das Províncias, fazendo parte desse sistema. O ensino nessas escolas era pautado no modelo europeu ou mais precisamente da França. Sendo que esse ensino funcionou além de um processo de reprodução como uma forma de manter as elites no poder. (LOBATO, 2010, p. 30)

A primeira Escola Normal foi criada na Província do Rio de Janeiro amparada pela Lei nº 10 de 1835. No entanto, sua duração foi curta sendo fechada em 1849, fato que o autor ressalta como um processo estendido para as demais escolas que posteriormente foram criadas, sendo efetivadas apenas a partir de 1970. Já a Escola Normal do Pará, apesar de ter sua criação aprovada em 1839, só é fundada em 1871, sendo extinta em seguida e reaberta em 1874, funcionando com ensino para ambos os sexos no prédio do Liceu a partir de 1885, só ganhou um prédio próprio em 1893, o que possibilitou o aumento no número de vagas, ressalta-se principalmente as destinadas às mulheres. (LOBATO, 2010)

Tanuri (2000) afirma, a frequência às Escolas Normais nos anos iniciais era muito reduzida e, conseqüentemente, tais escolas eram constantemente fechadas, não apenas pelas baixas condições didáticas, mas também pelo pouco interesse da população da época pela carreira docente, “acarretada pelos minguados atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava” (p. 65).

Essa função era considerada secundária e desse modo era exercida por religiosos e leigos de diferentes lugares. Devido a esse fato a origem da profissão estava intrinsecamente ligada a grupos religiosos. (NÓVOA, 1999)

### **3. 3. Breve apanhado histórico da Escola Normal do Pará**

Na tentativa de mudar o contexto da falta de formação para professores naquela época, foi instaurado o decreto nº 669 de 13 de abril de 1871, que autorizava o presidente da Província do Pará a criar a Escola Normal na capital, a fim de formar profissionais para atuar na própria cidade. Após os regulamentos estarem prontos, a Escola foi instalada no dia 03 de maio de 1871 com uma cerimônia inaugural. Ressalta-se, porém que a escola não possuía prédio próprio, então estava dividida entre duas instituições: o Colégio Nossa Senhora do Amparo e o Liceu Paraense. A primeira para mulheres e a segunda para homens.

A Escola Normal é criada em 1871, mas sofre sucessivas extinções, conforme Júnior (2012) esclarece utilizando documentos oficiais da época e aponta sua efetivação somente em 1890 na ocasião do Governo Provisório republicano.

Esse processo de abertura e fechamento da escola é descrito por França (2012) que apresenta algumas avaliações de governo realizadas pelos presidentes da Província. Com frequência associavam essa fragilidade do ensino à falta de preparo de professores, desinteresse de pais para enviar seus filhos para a escola, e falta de condições

financeiras para arcar com as despesas geradas para o ensino, sendo que o Império não fornecia recursos suficientes para manter o ensino. <sup>2</sup>

Em 1890, a Escola é desanexada do Liceu e por meio do decreto nº 29 de 04 de fevereiro, são criadas duas Escolas Normais: uma no próprio Liceu Paraense para rapazes e outra para moças no Colégio Nossa Senhora do Amparo. Estas escolas seguiram o modelo de Rui Barbosa, que possuía raízes no positivismo de Augusto Comte e os princípios da pedagogia moderna (Lobato, 2010).

Ainda no início do regime republicano, a escola foi fundida, deixando de ser separada por gênero, tornando-se a Escola Normal do Pará, com uma grade curricular que refletisse a modernidade do final do século XIX e o modelo que os republicanos queriam. Conforme Júnior (2014, p.20) revela:

A partir de 1890, ganha um prédio próprio, estabelece aulas mistas e propõe um currículo enciclopédico pautado pela Escola Normal de Niterói que preparasse as professoras e professores para disciplinar e estabelecer modelo de condutas moral e civilizado, cuja referência seria a cultura branca e preferencialmente europeia. Daí procurar dialogar com a cidade através de cerimônias como desfiles, cerimônias de colação de grau, uniforme e prédio em estilo neoclássico situado no centro da cidade.

Vivian (2014) demonstra com clareza que, na época, o currículo do Instituto de Educação do Pará era consistente em relação a conteúdos, estes eram corretamente ensinados aos alunos, tanto de forma teórica quanto prática, e por ser tão satisfatoriamente repassados, os alunos quando adentravam a universidade para cursar pedagogia conseguiam fazer uma mediação entre o que aprenderam no curso normal e na pedagogia.

Dentro da universidade, eles podiam perceber que os conteúdos ali ministrados não estavam distantes dos quais obtiveram conhecimento dentro do curso normal, pois também estavam presentes no curso de pedagogia, de uma maneira mais aprofundada e melhor abordada. Por já conhecerem o assunto, o que não era algo novo para eles, tornava-se mais prático.

Assim, podemos perceber a riqueza que foi o IEEP em termos de organização, planejamento e projeto pedagógico, mas, sobretudo, seu compromisso com a formação de professores. Através disso, podemos notar que o ensino no IEEP não era algo vago e tão pouco raso, este possuía lacunas como qualquer outra instituição, mas ainda sim isso não fazia com que o ensino ali fosse considerado precário. (Lobato, 2014, p. 109)

Ao se falar em conteúdo articulado à prática, vemos que no IEEP esta era exercida em três estágios distintos que se davam nos três anos de curso: observação, participação e regência de classe. No primeiro ano, as alunas iam para a escola aplicada apenas

<sup>2</sup> Retirado de: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/12746/1/Raimundo%20William%20Tavares%20Junior.pdf>. Acesso em: 03/04/2019.

observar as atividades da escola, no segundo ano do curso, elas já participavam ajudando as professoras a corrigir atividades e provas dos alunos, e por fim, no terceiro ano, elas regiam a classe; é importante ressaltar que no segundo ano no estágio de participação ao mesmo tempo em que elas auxiliavam as professoras na sala, elas também faziam um estágio na secretaria para conhecer o funcionamento total da escola.

Na época da segunda guerra mundial, a escola sofreu interferências repressoras, por intermédio de regulamentos que impediam quaisquer inovações pedagógicas advindas do movimento escolanovista que rodeava livros e artigos. Tais regulamentos não restringiam apenas os professores, mas sim todo o corpo escolar, desde alunos a técnicos administrativos e por conta disso, esvaziavam a formação profissional por conta da proposta curricular.

O currículo da instituição só veio a apresentar precariedades quando foi instaurada a lei nº 5. 692/71, a qual foi instaurada durante o período da ditadura militar no Brasil. A ditadura militar causou um esvaziamento dentro do currículo, desde atitudes mínimas, como em algumas aulas de técnicas que as alunas tinham e até mesmo na ação pedagógica.

Antes da ditadura militar, o professor era preparado para ensinar os seus alunos sobre a influência de diversas culturas e sobre conhecimentos teóricos e críticos, já com a ditadura, o ensino passou a ser tecnicista, método o qual não previa que o professor ensinasse desta forma. Para aquele momento da história, os ditadores não queriam que alunos tivessem uma consciência crítica e política da situação em que eles estavam imersos.

É importante destacar que o fato de eles presarem pelo método tecnicista de memorização e reprodução de conteúdo, isto não era algo que se restringisse apenas ao IEP, mas algo que ocorria em todas as escolas normais da época. Ainda que essa lei de ensino tecnicista impusesse um método de ensino, o IEP dava passos à frente do que era imposto trazendo atividades e técnicas que o fizesse avançar diante de tudo isso.

Alguns professores eram autoritários e apresentavam rigidez nas suas práticas educacionais. A despeito de apresentarem esse tipo de comportamento, eles se preocupavam com ensino de seus alunos. Sempre cumpriam os dias e horários de suas aulas procurando da melhor forma possível fazer com que seus alunos compreendessem os conteúdos que eram ministrados nas aulas; sempre tentando garantir a eles a aprovação, mas tendo como foco principal o aprendizado daquilo que seria necessário quando se tornassem professores.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi evidenciando esse processo de imposição do conhecimento (colonialidade do saber) e identificadas as formas de construção do saber que consideram a realidade cultural, do ser, do lugar de fala e vivência do “outro” não europeu, subalternizado em seu próprio território, a América Latina, que Catherine Walsh (2009) apresenta um campo educativo que considera os antecedentes crítico-políticos dialogando para transgredir as opressões produzidas no saber, na cultura, religião, no ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se por meio da pesquisa que há elementos que apontam a presença da colonialidade do saber no ensino ofertado na formação de professores na escola Normal do Pará, elementos que demonstram o poder político e econômico do povo europeu sobre aqueles considerados por eles como colônia (Quijano, 2005). A classe docente sujeitava-se a ordens do Estado e seguia o que estava sendo imposto a todas as escolas Normais do Brasil naquela época, visto que a colonialidade do poder se transferia agora para a colonialidade do saber. Há um debate sobre o pensamento decolonial e a colonialidade do saber. O primeiro aponta que nenhum saber deve ser desconsiderado, que vivências e histórias formam o ser humano o que difere da colonialidade do saber que hegemoniza o conhecimento dando ênfase somente para um viés de ensino, aquele que é internacional e europeu.

A pesquisa conclui com indícios que evidenciam o processo de colonialidade do saber e aponta como a Pedagogia Decolonial como razão crítica a esse processo contribui para uma educação mais humana, identitária e justa.

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Brasília: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11, pp. 89-117, maio - agosto de 2013.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, n.42, p.94-112, jun. 2011.

DUSSEL, Enrique. **1492: A origem do mito da modernidade**, o encobrimento do outro. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUTRA, Juliana Alves Pires. **Formação de Professores no Brasil. Formação de Professores no Brasil**. Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia: v.3, p. 274-304, 2015.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. História da escola normal da Província do Grão-Pará no império. **Revista Cocar**. Belém, vol 6, n.11, p. 29-40, jan.-jul. 2012.

JÚNIOR, Raimundo William Tavares. **Um viveiro de mestres: A Escola Normal e a cidade de Belém do Pará em tempos de modernização (1890-1920)**. Tese (Doutorado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

LOBATO, Vivian da Silva. ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. O Instituto Estadual de Educação do Pará – IEEP: na memória de alunas e professoras. São Paulo: **Psicologia da Educação**, nº 39, pp. 107-121, 2º sem. de 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: Lander, Edgardo (comp.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

PENNA, Camilla. Paulo Freire no Pensamento Decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latinoamericana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. V. 8, n.2, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: Lander, Edgardo (comp.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, nº 40, v. 14, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/ago, 2000. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/breves-consideracoes-acerca-do-tratamento-conferido-ao-ensino-superior-nas-leis/15901>. Acesso em: 14 nov. 2020.

WALSH, Catherine. “Raza”, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados e presentes. *In*: **Crítica y emancipación**, No. 3, 2010. Disponível em: [https://kupdf.net/download/raza-mestizaje-y-poder-horizontes-coloniales-pasados-y-presentes\\_59b5af03dc0d60785b8ceb23\\_pdf](https://kupdf.net/download/raza-mestizaje-y-poder-horizontes-coloniales-pasados-y-presentes_59b5af03dc0d60785b8ceb23_pdf). Acesso em: 12 out. 2020.





## CAPÍTULO 18

---

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/ AS CAMPELINOS/AS NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

*Daniel Rodrigues Corrêa*

DOI: [10.46898/rfb.9786558890966.18](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890966.18)

## 1 INTRODUÇÃO

O capítulo se desdobra de uma dissertação de mestrado, orientada por Waldir Ferreira de Abreu, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGA). No Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), vincula-se com o projeto de pesquisa: “Formação de Professores na Amazônia paraense: história, programas e práticas formativas”.

Este estudo objetiva contribuir com a compreensão acerca da implementação de políticas educacionais de formação continuada de professores camponeses nos municípios que integram a Amazônia Bragantina<sup>1</sup>, no estado do Pará.

A pesquisa emerge do entendimento que diferentes políticas educacionais vêm permeando a cotidianidade das práticas pedagógicas de professores/as camponeses/as da Amazônia Bragantina, sendo necessária a investigação sobre os saberes e fazeres docentes estimulados por essas políticas formativas a fim de entender seus desdobramentos no interior das escolas camponesas, através da seguinte problemática: De que forma as políticas educacionais de formação continuada de professores/as do campo vem sendo implementadas na Amazônia Bragantina?

De modo geral, o objetivo aqui é analisar a implementação de políticas educacionais de formação continuada de professores/as camponeses/as na Amazônia Bragantina. E em específico, descrever a implementação das políticas educacionais, caracterizando-as, identificar os desdobramentos das políticas educacionais no contexto escolar e local e por fim, investigar os impactos das políticas educacionais na formação continuada de professores/as do campo.

A pesquisa caminha por uma abordagem de natureza qualitativa, buscando compreender os fenômenos estudados em contato direto com o objeto de estudo (OLIVEIRA, 2008). As informações foram obtidas, a priori, realizando a pesquisa bibliográfica, considerando enfoques teóricos de diversos autores que fundamentam o estudo, possibilitando reflexões sobre conhecimentos teóricos já produzidos sobre o tema.

O estudo utilizou-se também como coleta de dados da pesquisa documental através da leitura de documentos oficiais e institucionais das políticas educacionais implementadas, uma vez que a documentação para Chizzotti (2009), é toda informação sis-

---

<sup>1</sup> Expressão que identifica a região histórica e geográfica onde se inserem os municípios de Tracuateua, Bragança e Augusto Corrêa-PA, *locus* desta investigação. A expressão “Amazônia Bragantina” é ainda usada, empiricamente, para enfatizar hábitos alimentares, linguagens, crenças, costumes de seus habitantes que ao longo da história, tecem formas de vida para superar a dicotomia campo/cidade (CORRÊA, 2019, p. 14).

temática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação.

Por conseguinte, para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante à operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural [...] e privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (1994, p.16).

A pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2008, p. 60), também pode ser caracterizada como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. E a opção por essa abordagem de pesquisa deve ter como fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito. É também descritiva, pois, conforme Bogdan e Biklen (1994),

[...] ao recolher dados descritivos, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa, já que a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 46).

Considerando o referencial teórico-metodológico deste estudo, para proceder a análise dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, pois segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

A relevância científico-acadêmica deste estudo se fundamenta na possibilidade de contribuirmos com os estudos sobre a formação de professores/as do campo. Na relevância social intenciona-se discutir o processo formativo destes profissionais, para que haja esclarecimentos acerca das políticas públicas que subsidiam o trabalho deles e por termos a esperança de uma transformação social e educacional nesse espaço-tempo. Como relevância prático-pessoal entende-se que o estudo se torna aliado à construção da profissionalidade como pesquisadores da região bragantina, o que vem subsidiando as contribuições epistemológicas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Aproximação histórico-geográfica da Amazônia Bragantina

Segundo Pacheco & Silva (2015, p. 1), a região conhecida como Amazônia Bragantina é composta por três municípios paraenses: Augusto Corrêa, Bragança e Tra-

cuateua. A proximidade entre as práticas culturais, alimentares, a fé, atividades econômicas é o que explica o termo dado.

Em uma busca no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verificou-se uma estimativa populacional de cerca de 204.643 (duzentos e quatro mil, seiscentos e quarenta e três) habitantes no período de 2019. Em Augusto Corrêa e Tracuateua o quantitativo habitacional no campo supera o da cidade, e no caso de Bragança, observamos que 36% dos bragantinos ocupam em estado de moradia a zona rural.

**Tabela 1** – Adaptação de dados extraídos do banco de dados do IBGE

<b>Comparação Populacional Rural da Amazônia Bragantina</b>		
<b>Augusto Corrêa</b>	<b>Bragança</b>	<b>Tracuateua</b>
22.257	40.606	20.199
<b>Comparação Populacional Urbana da Amazônia Bragantina</b>		
<b>Augusto Corrêa</b>	<b>Bragança</b>	<b>Tracuateua</b>
18.240	72.621	7256

Fonte: IBGE, 2020.

A agricultura e a pesca são atividades econômicas presentes no dia-a-dia destes cidadãos, que de acordo com o IBGE (2020) são em sua maioria do Campo. Como elemento da agricultura e item presente na mesa dos paraenses, a farinha produzida nesta região é uma das mais famosas. Entre as atividades culturais aparece a Marujada que carrega consigo um traço religioso muito forte nas localidades. Outro fato deveras relevante na construção histórica da região bragantina advém da *Belle Époque*. Neste período, cria-se o projeto de uma estrada de ferro que ligaria a capital do estado (Belém) a Bragança. O objetivo inicial era expandir a zona de progresso da época e com isso assistir às populações que se encontrassem neste caminho, apesar de esta intencionalidade ter dois vieses de análise.

## 2.2 Aportes sobre formação continuada de professores do campo

A formação continuada de professores é um tema que vem ganhando atenção especial nas últimas décadas com discussões intensas em variados espaços e instâncias das quais são alvos de interesse, como organizações internacionais (Banco Mundial), Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Secretarias Estaduais, dos quais derivam variadas “recomendações”, além da comunidade científica que congrega pesquisadores e profissionais da educação e também entidades de classe do magistério (COSTA, 2016, p. 28).

É importante ressaltar que não foi sempre assim, ou seja, só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) que este tema ganhou maior relevância e passou a ser, não só pauta de debates, como também representou

ganhos significativos para os docentes. A LDB sinalizou uma conquista para os profissionais da educação, pois, na medida em que atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada a seus professores, conferiu-lhe o status de política pública (SANTOS, 2011, p. 3). A LDB, portanto, em seu Artigo 62-A, Parágrafo Único, diz que

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Nossa formação, desde a educação básica, é envolta por disputas de poderes no campo curricular. Quais conhecimentos devem compor a grade curricular, com que metodologia devem ser “transmitidos”, que resultados precisam ser alcançados e como. Tudo é pensado de forma intencional e articulada, a fim de atender a um projeto específico de educação, postos em prática por meio de diretrizes e bases nacionais. E a questão da formação de professores, conseqüentemente, sente os reflexos desse processo e obedece a uma linha ideológica e metodológica de concepção formativa da docência. Algo que começa nos cursos de licenciatura e se perpetua nas formações continuadas.

Na Amazônia Bragantina, por exemplo, de acordo com os levantamentos bibliográficos, pudemos observar que as práticas e modelos de formação de professores do campo estão ainda permeadas pelo tecnicismo e pragmatismo (CORRÊA, 2019). Desse modo, é preciso chamar a atenção para o fato de que

a formação inicial e continuada dos educadores não deve permanecer limitada à realização de cursos de “treinamentos” ou “capacitação”, momentos pontuais e descontextualizados, pois à medida que se compreende os processos de formação com características rigidamente pré-estabelecidas em “treinamentos” ou “capacitação” já deixamos evidente nossa herança cultural e educacional de vertente tradicional e tecnicista. Reproduzindo momentos de suposta “formação” que tem por objetivo único a prática de transmissão de conteúdo e de conhecimentos. Assim, mesmo tendo conhecimento que o campo da formação de docentes, se constitui em um palco de lutas e interesses onde se estabelecem relações de força e de poder (COSTA, 2016, p. 21).

Assim, algo crucial é posto em questão: a autonomia e identidade dos professores, nesse caso, professores camponeses. Não está sendo permitido a eles pensar o currículo, até mesmo de sua formação. Entretanto, de maneira impositiva, lhes resta a execução e a responsabilização pelos resultados bons ou ruins. Quanto mais se fala em autonomia dos professores, mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência (NÓVOA, 2011, p. 20 apud CORRÊA, 2019, p. 24).

Arroyo (2007) enfatiza a necessidade do fortalecimento da autonomia docente nos processos de construção de políticas para sua formação, por isso é necessário:

1. Inserir os educadores do campo nas políticas e programas de formação de profissionais de educação, que já estão em processo no MEC, nas Secretarias Estaduais e Municipais, resguardando o fortalecimento de sua identidade; 2. Consolidar a formulação de políticas de Estado que garantam o estilo, afirmem estratégias e mecanismos capazes de (re) valorizar a identidade dos sujeitos que vivem no e do campo (ARROYO, 2007, p. 53).

O campo é um espaço com características próprias e a formação para a docência nesse contexto deve considerar as contradições e a complexidade curricular, cultural e identitária ali existentes. As cobranças e reivindicações pela valoração das identidades camponesas e sua dinâmica de vida podem ser verificadas também na base legal, como por exemplo no Decreto Federal nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Deste decreto, pode-se destacar o Artigo 2º, referente aos princípios da Educação do Campo, com ênfase para os incisos II e III:

- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; (BRASIL, 2010).

A formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo é essencial para se atingir as metas, não só em termos quantitativos, dando melhoramentos e elevação aos números ou índices educacionais que medem o desempenho das escolas, de alunos e professores. Enfatizamos os termos qualitativos dessa formação continuada e como ela pode considerar as reais necessidades dos sujeitos alunos do campo, pois

- Os educadores do campo precisam ter preparo específico sobre a realidade do campo, assim como os currículos e o material de formação devem incorporar essa especificidade. Um dos principais entraves ao melhor desenvolvimento da educação do campo diz respeito, entre outros fatores, à formação dos professores (GUIMARÃES, 2011, p. 66 apud CORRÊA, 2019).

Esse preparo se constrói com o envolvimento dos professores nas instâncias de decisão sejam elas institucionalizadas ou de própria iniciativa coletiva entre os seus pares, para que assim tenham oportunidade de participação ativa nessas políticas.

As pesquisas científicas já publicadas sobre a temática, em sua grande maioria, evidenciam que os programas e/ou projetos de formação implementados na Amazônia Bragantina, representam claramente essa perspectiva de formação continuada consolidada na política educacional brasileira, fortemente marcada pelo afastamento

dos professores do eixo das decisões sobre sua formação, de sua profissionalização, além de perdas significativas referentes à autonomia do exercício docente.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Políticas de formação continuada de professores do campo

É imperioso devolver a formação de professores aos professores, que eles tenham mais participação nas decisões de escolha dos currículos, que façam anotações de suas atividades pessoais para que possam compartilhar suas dificuldades. Nesta seção, será ressaltado ainda que a implementação de políticas de formação continuada para professores camponeses não é algo recente no Brasil e conseqüentemente no Estado do Pará e na região bragantina. Desde a década de 90, contribuem ou contribuíram na/ para formação continuada de professores do campo os programas oficiais implementados no Brasil descritos no quadro abaixo:

TABELA 2 – Programas de Formação Continuada para professores do campo (1997/2017)

ANO	PROGRAMA	OBJETIVO
1997	Programa Escola Ativa – PEA	Auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas no escopo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em escolas do campo. Para tanto, propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.
1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA	Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, no sentido de assegurar o direito à educação e ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados da reforma agrária.
2005	Projovem Campo – Saberes da Terra	Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo.
2005	Programa EDUCAmazônia	Contribuir para com a elaboração e implementação de políticas públicas sociais e educacionais que assumam como princípios fundamentais a inclusão social e educacional das crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes às populações do campo, a qualidade social das ações e dos serviços públicos oferecidos a essas populações, e a afirmação e valorização da diversidade sociocultural presente na região.
2005	Programa PRÓ-LETRAMENTO	Oferecer formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
2007	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.
2011	Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura

		das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.
2013 a 2018	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem e desenvolverem as ações desse Pacto.
2014 a 2017	Programa Escola da Terra	Promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

Fonte: (CORRÊA, 2019, p. 53).

### 3.1.1 Programa Escola Ativa – PEA

O Programa Escola Ativa teve a finalidade de melhorar o desempenho das classes multisseriadas das escolas do campo, implantando recursos pedagógicos que além de capacitar aos professores venha estimular a construção do conhecimento nos alunos, auxiliando municípios e estados.

### 3.1.2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Tem como público alvo jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental também podem participar todos os trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo Incra. Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos incluem a formação e a capacitação dos educadores. Por meio do Pronera, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado).

O programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. As ações do programa, que nasceu da articulação da sociedade civil, têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico.

### 3.1.3 *Projovem Campo – Saberes da Terra*

O Projovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja a gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano.

Em 2008, foram aprovados projetos de 19 estados e 19 instituições de Ensino Superior públicas, os quais estão sendo executados com a meta de atender a 35 mil jovens agricultores familiares. Em 2009 foram aprovadas 30.375 novas vagas a serem ofertadas por secretarias estaduais de educação de 13 estados. Os agricultores participantes recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 em 12 parcelas e têm de cumprir 75% da frequência. O curso, com duração de dois anos, é oferecido em sistema de alternância – intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local.

### 3.1.4 *Programa EDUCAmazônia*

Segundo o portal “Educampo Paraense”, o programa investiu no fortalecimento do protagonismo dos sujeitos do campo, nos espaços locais em que eles se manifestam, contribuindo com a formação dos formadores locais que davam continuidade ao trabalho desenvolvido.

O EducAmazônia partia do pressuposto e do princípio de que a região amazônica é constituída, historicamente, por uma ampla diversidade sociocultural e ambiental. Para qualquer política de desenvolvimento e de educação na Amazônia que se queira justa, sustentável e incluyente, é preciso partir dessa compreensão e do reconhecimento das diversas populações (indígenas, negras, caboclas, ribeirinhas, camponesas etc.) como sujeitos e dos seus territórios. Caso contrário, corre-se o risco de se reproduzir uma política de (neo)colonização, que nega e exclui a cultura e o saber do 'outro', o seu modo de existir. Para o EducAmazônia, a inclusão articula e combina, indissociavelmente, o reconhecimento e afirmação das diferenças e distribuição das riquezas. Portanto, uma política de educação do campo para a Amazônia precisa se pautar pela multi/interculturalidade.

As ações do Programa EducAmazônia foram motivadas por um conjunto de intenções e de razões. Dentre essas, destacava-se duas fundamentais: a primeira tratava-se da problemática da exclusão e do quadro dramático da educação rural que as classes populares desse espaço amazônico enfrentam, como o analfabetismo, a evasão, a repetência, a distorção idade-série, a baixa média de anos de escolaridade, além de crianças e adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas estarem excluídas do sistema educacional. A segunda, que se constitui como um enfrentamento à situação anterior, e consiste em contribuir para que sejam criadas as condições reais e viáveis de formulação e efetivação de políticas públicas para garantir e afirmar os direitos das populações do campo e sua dignidade.

Além das atividades de mobilização e intervenção nos municípios, em parceria com o Fórum Paraense de Educação do Campo e o UNICEF, O Programa EDUCAmazônia, lançou no dia 17 de Abril, de 2007, o Portal da Educação do Campo do Pará que objetiva, até o presente momento, ser uma grande referência no âmbito regional e nacional do Movimento Paraense por uma Educação do Campo.

### 3.1.5 Programa PRÓ-LETRAMENTO

O Programa PRÓ-LETRAMENTO tem sua implementação no ano de 2005, e o seu objetivo era atuar na capacitação, de forma semipresencial, de professores dos anos iniciais do ensino fundamental melhorando a questão da aprendizagem da leitura e escrita, e da matemática. O curso tem uma carga horária de 120 horas, durando de forma individual por 8 meses, podendo chegar aos 2 anos de realização. As atividades do programa são voltadas para a construção de novos materiais de suporte para os profissionais que estão em exercício na escola pública, criando assim uma cultura de valorização da formação continuada como um processo contínuo que visa qualificar ainda mais a aprendizagem. De acordo com Corrêa (2019)

O programa foi realizado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante ao Plano de Ações Articuladas (PAR) apresentando indícios da focalização da formação na aprendizagem de conteúdos escolares e no processo de formação direcionado para o desenvolvimento de competências a serem utilizadas no exercício profissional, assim como indícios de atitude normativa e prescritiva dos sistemas educacionais diante dos professores (CORRÊA, 2019, p. 57).

Ao analisar o programa e seus objetivos, entende-se que há uma certa urgência em sua implementação e observando o período em que ele se projeta a ocorrer, fica claro que seus objetivos não terão uma maior viabilidade de efetivação como enfatizado por Corrêa (2019).

### *3.1.6 Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO*

Este Programa tem como objetivo apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Suas ações são voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica.

### *3.1.7 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO*

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

No Estado do Pará, as Instituições participantes são: Universidade Federal do Pará e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará.

### 3.1.8 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. A Secretaria Gestora é a SEB – Secretaria de Educação Básica. Tem com parceiros, Instituições de ensino superior (IES), secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

### 3.1.9 Programa Escola da Terra

O objetivo do Programa Escola da Terra é promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (MEC).

A ação caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino (MEC).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas até aqui consideraram que apesar de haver a implementação dos programas de formação de professores do campo, não há uma efetiva formação que contemple as subjetividades desse coletivo. Pois parte das formações realizadas se dão ou a distância ou de modo semipresencial, sem levar em consideração a real necessidade de atuação de cada um deles. Entretanto, há de se reconhecer o esforço por parte dos governos de atender a essa realidade educacional e tentar suprir as demandas de qualificação e possíveis necessidades formativas dos docentes por meio destes programas de formação continuada, que em alguns casos se transformam em políticas públicas educacionais para o campo, o que é significativo.

Identificaram-se perspectivas de formação continuada consolidadas em meio às reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada voltada aos professores, principalmente aos professores do campo, percebemos que no interior

das reformas educacionais, as políticas de formação continuada foram (são) materializadas por meio de programas de formação que focalizam a certificação, a atualização e o treinamento profissional e dá coro à perspectiva de profissionalização defendida pelos organismos internacionais à formação do professor-profissional.

Por isso é fundamental que professores/as tenham o domínio e o conhecimento dos aportes teóricos das concepções pedagógicas, podendo assim sustentar seu trabalho prático, dando condições para modificar suas concepções e ações. A formação de professores/as do campo deve ser assumida a partir de uma esfera politicamente estratégica para o sistema educacional com base em princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Não deve ser pensada no vazio, mas construída com base em um processo coletivo e colegiado no interior da própria escola. Afinal, não se pode separar a formação do contexto social para o qual é direcionada. Não podem as práticas pedagógicas dos professores serem desvinculadas das perspectivas e necessidades da escola e de seus sujeitos.

No entanto, ressaltamos a importância da criação e da implementação de programas de formação continuada para professores camponeses. Como pudemos observar ao longo do texto, há vários programas, alguns novos e outros reformulados. Mas nem sempre a quantidade é sinônimo de qualidade, pois não havendo um cuidado na execução destes programas, em relação ao tempo de duração, à metodologia usada, à forma de abordagem, à escolha dos materiais e acima de tudo, a consideração pela relevância da identidade, territorialidade, vozes e autonomia dos professores camponeses, os esforços podem ser reduzidos a um mero cumprimento de agendas, tornando-se algo pontual e mecânico.

Contudo, esses programas de formação continuada são políticas educacionais que em sua grande maioria, foram e/ou são permeadas pelo pragmatismo, tecnicismo e pela responsabilização dos resultados educacionais, o que talvez não venha oportunizando aos professores do campo a vivência de uma formação que possa articular formação inicial, formação continuada e profissionalização numa perspectiva de consolidação de sua autonomia docente nesses espaços-tempos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Cadernos Cedes**, vol. 27, n.72. Campinas, SP: CEDES, maio/agosto. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 2011. Edições 70.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária. **Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRO-NERA. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Portal do Ministério da Educação. **Apresentação do Programa Escola Ativa – PEA.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Brasília, DF: 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>. Acesso em: 15 set. 2018.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Formação de professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas.** Dissertação (Mestrado), 121 fls., Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Belém, 2019.

COSTA, Deyse Danielle Sousa da Costa. **Formação continuada de professores: um estudo do curso de aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014.** Dissertação (Mestrado), 144 fls. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Belém, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 10 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: sujeitos, conhecimentos, ciência e método.** In: Pesquisa: Orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 4. ed. ampl. rev. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 19-46.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**SILVA**, Jerônimo da *Silva*; **PACHECO**, Agenor Sarraf. Diásporas de encantados na Amazônia Bragantina. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 43. jan./jun. 2015.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 16 de dez. 2019.

<https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 14 de abril de 2020.

<http://www.portalcultura.com.br/> Acesso em: 14 de dezembro de 2019.

<https://www.jornalpassaporte.com.br/2018/06/hoje-tem-cultura-na-praca.html/>  
Acesso em: 14 de dezembro de 2019.

<https://www.mec.gov.br/> Acesso em: 14 de dezembro de 2019.

<http://educampoparaense.com.br/> Acesso em: 14 de dezembro de 2019.

---





## CAPÍTULO 19

---

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OPÇÕES ACADÊMICAS DE PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UEPA-VIGIA

*Erbio dos Santos Silva  
Alder de Sousa Dias*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890966.19



## INTRODUÇÃO

O presente capítulo resulta de um desdobramento do projeto de pesquisa: “Programa de Formação de Professores na UFPA: um estudo sobre o PARFOR, Pedagogia dos Campi de Abaetetuba, Breves e Cametá”, realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF).

Analisa-se a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), bem como as opções de pesquisas dos professores-alunos no processo de elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso na graduação em Pedagogia no município de Vigia, estado do Pará (Norte do Brasil), por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Está dividido em três tópicos centrais, que em relação ao tema da formação docente, mostra as motivações pela escolha do ser professor, discute limites, possibilidades, desafios e avanços desses discentes, professores-alunos (sujeitos do PARFOR) que deixam seus lugares<sup>1</sup> e passam a viver em outro território para dar continuidade à sua formação profissional, na perspectiva de qualificar sua atuação, abrir horizontes e conquistar direitos e respeito social.

Os TCC's, porém, revelam que o percurso é bem mais difícil do que parece. Afinal, a distância é apenas um dos obstáculos, haja vista que, para estudarem, quase a metade dos investigados precisam se deslocar e se estruturar nesse novo espaço, tendo, portanto, que organizar sua vida em um movimento pendular entre trabalho e educação, casa e universidade. Esse processo, implicou em sair de suas “zonas de conforto” e se aplicarem em um processo cuja precarização, tão criticada, mostrou-se presente, em especial pelos cortes de verbas a partir de 2016, quando o Governo Brasileiro sofre um golpe e passa a restringir os investimentos em políticas sociais e na formação de professores.

## METODOLOGIA

O capítulo se constitui como desdobramento de uma análise qualitativa da produção dos TCC's no curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA, em Vigia-PA. Nossas opções de pesquisa perpassam pela concepção de pesquisa qualitativa (DIAS, 2008; ANDRÉ, 2005) em diálogo com o materialismo histórico dialético, o qual utilizamos para o debate sobre as contradições, aparência e essência do processo formativo (SOUSA JR, 2010) e a efetividade da política de formação (FARIAS JR, 2014).

O texto é produzido a partir da pesquisa bibliográfica e tem por base a análise da produção de 13 Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia dos concluintes de 2018 da UEPA, os quais são analisados a partir de Gil (2002, p.44), o qual afirma que

“[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ampliamos a questão fazendo a opção pelo método dialético, levando em consideração o contexto de estudos dos acadêmicos (autores dos TCC's), o que ajuda a revelar elementos não declarados, embora percebidos nos textos.

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Neste caso, o objeto é a formação de professores, desdobrada nos três elementos centrais desse debate: a prática pedagógica, a ludicidade e o ensino-aprendizagem. Notadamente os acadêmicos fizeram suas opções problemáticas a partir da materialidade de seus **percursos formativos** (vivências acadêmicas na universidade) e **profissionais** (cotidiano do trabalho), o que em nossa leitura são resultantes da materialização dos discursos textuais e a observação das vivências das disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e TCC I, haja vista que os pesquisadores (autores deste texto), em diferentes momentos tiveram a oportunidade de acompanhar os professores-alunos (autores dos TCC) do PARFOR em atividades, desvelando condutas teórico-práticas dos referidos acadêmicos em seus percursos formativos, o que se consolidou com a produção do TCC.

Em termos procedimentais, a pesquisa teve o seguinte percurso: levantamento de evidências registradas nas observações dos estágios supervisionados e na orientação da disciplina TCC I (durante os exercícios teórico-práticos de elaboração dos projetos de pesquisas); seleção do referencial teórico-metodológico sobre formação de professores e pesquisa; leitura e análise dos TCC's (Relatórios de Pesquisas), definição da matriz teórica, categorização e análise dos TCC's a partir de seus objetos de estudos.

## DISCUSSÃO DOS DADOS

O Curso de Pedagogia no PARFOR de Vigia-PA, por meio da turma de 2014, era composto por quase 49% de imigrantes dos municípios circunvizinhos (Ver Quadro 1), dos quais apenas 3,57% não fazem fronteira com Vigia-PA, que é polo da UEPA. Mesmo assim, é importante destacar que a questão da acessibilidade é um dos fatores que dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos, os quais enfrentam diversas barreiras ao longo do percurso formativo, entre elas: estrada de chão, rodovias e rios.

**Quadro 1** – Município de Origem dos Acadêmicos de Pedagogia

Municípios	Quant.	Perc%
São Miguel	01	3,57%
Tauá	07	25,00%
Vigia	16	57,14%
São Caetano	02	7,14%
Colares	02	7,14%
TOTAL	28	100%

**Fonte:** Pesquisa realizada em 2018 com os acadêmicos do curso de Pedagogia – PARFOR/UEPA

No quadro ao lado, podemos perceber o detalhamento das origens e migração dos acadêmicos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA – Vigia-PA. Destamos o município de Santo Antonio do Tauá, o qual concentra um quarto dos participantes, ou seja, 25%.

Questões como as enfocadas até aqui nos ajudam a pensar como as políticas necessitam ser adequadas, de forma a favorecer os sujeitos para os quais ela foi criada. Porém, fica evidente que os desafios são presentes e que o poder local, por meio das prefeituras que falham em seu papel, deixando os professores-alunos à própria sorte, tendo que protagonizar mais um capítulo da exclusão social historicamente produzida no Brasil.

A esse respeito, travamos um diálogo com Freire (1996) e com Abreu, Oliveira e Silva (2017), os quais nos permitem perceber que a atitude, o compromisso e o conhecimento não são suficientes. Sendo necessário, portanto, assumir o papel de classe social (identidade com o perfil socioeconômico) e o protagonismo no enfrentamento da garantia de direitos e da efetividade das políticas de formação.

## A ARTICULAÇÃO ENTRE PROJETO EDUCATIVO E REALIDADE SOCIAL

Aqui, Freire nos auxilia no debate, falando da necessidade da coerência e do fundamento na *práxis* docente. Para tanto, as investigações dos professores-alunos mostram o interesse por seis temáticas (ver quadro 2), das quais três possuem maior centralidade.

O debate dos acadêmicos também revela que mais de 90% de suas referências e fundamentos são de autores progressistas, em especial Paulo Freire, Emília Ferreiro, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Kishimoto, Magda Soares e Sônia Kramer, os quais estão entre os mais citados. Entre as temáticas dos TCC's, a **ensino-aprendizagem** foi a que teve maior atenção dos acadêmicos, os quais, inclusive, não se detiveram com foco na escola urbana. Pelo contrário, adentraram na especificidade de duas modalidades, a **Educação Quilombola** e a **Educação do Campo**, ampliação pertinente porque revela que os acadêmicos estão atentos e envolvidos com o contexto onde vivem.

**Quadro 2** – Temáticas centrais na produção dos TCC's

<b>Objeto</b>	<b>Quant.</b>	<b>Perc.%</b>
Ensino-aprendizagem	05	38,46%
Ludicidade	03	23,08%
Leitura e Escrita	02	15,38%
Tecnologia Educacional	01	7,70%
Gestão	01	7,69%
Identidade e Memória	01	7,69%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa realizada em 2018 com os acadêmicos do curso de Pedagogia – PARFOR/UEPA

A primeira modalidade aborda a realidade de uma comunidade que lutou por várias décadas e só conquistou durante o Governo Lula a identidade como território Quilombola<sup>1</sup>, garantindo uma educação que forma pela cultura local.

A segunda modalidade, a Educação do Campo se constituiu no desafio dos educadores em desvelar qual era o real propósito do ensino multisseriado no município de Santo Antônio do Tauá. Efetivamente, o trabalho trouxe muitas descobertas que podem ser constatadas no TCC<sup>2</sup> em questão. É importante destacar ainda que ao falar de ensino-aprendizagem, os professores revisam sua *práxis*, revelando que o campo de estágio funcionou como um “espelho”, já que alguns argumentam que mesmo tendo opções teórico-práticas inadequadas, não conseguiam se enxergar, o que aparece com o estágio supervisionado. Portanto, é a partir daí que suas opções vão ganhar uma definição.

Veiga (1996) contribui de forma mais efetiva, pois ao tecer o paralelo com a formação de professores, a gestão escolar e a prática pedagógica, a autora nos aponta reflexões pertinentes ao amadurecimento da atuação profissional comprometida e engajada no contexto social que a escola representa, corroborando assim com os apontamentos de Freire (1996), bem como o debate trazido por Abreu, Oliveira e Silva (2017). Fundamentalmente, Paulo Freire é uma matriz teórica de referência marcante, pois de alguma forma, é citado em 100% dos trabalhos, em especial com as obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*.

A centralidade das três temáticas, **ensino-aprendizagem** (38,46%), **ludicidade** (23,08%) e **leitura e escrita** (15,38%) mostram que são bem compreendidas, ou seja, percebendo a essência do debate, os textos tratam da prática pedagógica como elemento central, as três anteriores citadas seriam subcategorias do mesmo objeto. Logo, em um curso de formação de professores isso parece bastante coerente. Neste sentido, as três temáticas assumem, neste texto, o papel de pilares à categoria central de análise, qual seja, a prática pedagógica.

1 Espaço da convivência social comunitária fruto da luta, conquista e reconhecimento do direito étnico-cultural dos descendentes de escravos, que garante a permanência e o título sobre a terra dos antepassados, onde sujeitos negros fugitivos alocaram suas moradas e *locus* da resistência à dominação eurocêntrica herdada do período colonial. Sendo assim, essas comunidades são espaços de produção e preservação, as quais contribuem à construção de um espaço de convivência mais justo, saudável e equilibrado (PRIOSTE & BARRETO, 2012).

2 Cf. *Práticas Pedagógicas Na Educação Do Campo: Dificuldades entre Concepções e Método de Ensino nas Turmas Multisseriadas da Escola Magalhães Barata*. (TCC – UEPA/Vigia, 2018).

O TCC não se esgota, mas é fechado momentaneamente, discutindo as fragilidades da educação brasileira, neste caso, a realidade da política de formação no Pará, com destaque aos limites da política nacional de formação colocada no PARFOR, corresponsabilizando o poder público local pelo não cumprimento do pacto federativo, deixando de assumir seu papel na pactuação.

Ao analisar os TCC's, percebemos que cerca de 31% dos trabalhos são apontados como limitados ou frágeis, uma vez que os debates são superficiais. Entre os motivos apontados estão o pouco tempo de concentração nos estudos, a falta de apoio para concentrar-se nas atividades (grande parte desses alunos não têm casa de apoio<sup>3</sup> ou incentivos financeiros, bolsas de estudo para subsidiar sua permanência e o sucesso na graduação. Alguns voltam aos seus municípios todos os dias, vivendo um movimento exaustivo e pouco produtivo, não tendo o tempo devido, nem as condições adequadas aos estudos. Pior que isso, as múltiplas disciplinas em curto espaço de tempo, dado o modelo de oferta<sup>4</sup>, não permite depuração, ou melhor, assimilação dos conhecimentos, de forma a se apropriar teórica e praticamente dos significados e aplicabilidades dos conceitos estudados, tanto que, às vezes, não conseguem realizar as análises, associações e até comparações elementares, algo que é crítico e bem forte para um conjunto de 28,6%.

Diante do exposto, é possível apontar que a educação tradicional deixou marcas muito fortes no fazer docente, as quais ainda hoje estão presentes nas práticas pedagógicas da maioria dos professores, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Outro fator é a inapropriação de técnicas de produção de trabalhos acadêmicos que os ajudem na elaboração de textos como artigos. Isso ficou evidente na autoavaliação dos sujeitos da pesquisa.

Notadamente, eles reconhecem que melhoraram bastante a partir do processo de cursar a Licenciatura em Pedagogia, que as disciplinas e suas reflexões em seminários, grupos de estudos e desenvolvimentos de trabalhos coletivos lhes permitiram rever, aprofundar, corrigir equívocos e aprimorar o trabalho docente, e, em alguns casos, até abandonar práticas inadequadas que exercitavam sem a devida consciência de seus limites.

Há, no entanto, aspectos positivos, como o fato de os quase 39% que atingiram o conceito excelente, que revelaram apropriação de conhecimento e aprofundamento analítico de categorias que sustentam seus trabalhos.

Outro ponto importante é que os acadêmicos subsidiam sempre seus trabalhos com o marco legal, uma referência importante que revela a presença de seus orientadores. Mas, a limi-

<sup>3</sup>Morada local, de forma a permanecer no município onde estuda. Esse é um detalhe importante, já que por serem de outros municípios precisam enfrentar todos os dias transportes precários e toda a falta de infraestrutura que se apresenta como contradição à realidade contemporânea da educação que deveria utilizar mais apenas fica sabendo das tecnologias que poderiam ajudar.

<sup>4</sup>Disciplina Blocadas em períodos de férias escolares. Depois do exaustivo trabalho de cada semestre os professores não vão descansar e sim estudar para galgar possibilidades de ser um profissional dignamente respeitado, esse é o discurso oficial. Contudo, precisa bem mais do que isso.

tação está no desvelamento das leis. Geralmente, os acadêmicos as vêem de forma romântica, não conseguindo ir além das aparências, daquilo que está declarado, dado que revela marcas de um processo educativo alienante e linear.

Mesmo passando quatro anos na educação superior, ainda é perceptível a necessidade de continuidade de estudos, aprofundamento e amadurecimento teórico-prático quanto ao exercício docente, sobretudo em relação ao compromisso político, identidade de classe e *práxis* educativa.

Fundamentalmente, é importante destacar que esse não é um dado exclusivo das turmas do PARFOR, nem tampouco das de Vigia-PA. Mas, dos alunos de graduação em geral, marcados por uma educação básica deficitária, cheia de lacunas, resultado de uma educação bancária e alienante.

O PARFOR foi criado como uma “luz” que pudesse não só formalizar a situação de professores leigos, mas democratizar a profissionalização desses trabalhadores em todo o Brasil, como parte do pagamento de uma histórica dívida social. Nesse sentido, faz-se oportuno trazer à baila as finalidades do referido programa, que se constitui em:

[...] uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (BRASIL, 2010)<sup>5</sup>.

O propósito inicial foi alcançado, induzir e fomentar a oferta da educação superior. Porém, mais que isso, seria necessário que o programa atingisse os quatro objetivos propostos, ressaltando que eles ainda não representavam de forma significativa a demanda proveniente das lutas sociais promovidas pelos trabalhadores em educação, em especial as pautas docentes.

Desta forma, podemos dizer que os dois primeiros objetivos do PARFOR foram atingidos. O primeiro que trata da indução e fomento da educação superior, gratuita e de qualidade, para professores da educação básica, em exercício nas redes públicas<sup>6</sup> e o segundo que trata da promoção e articulação entre as instituições públicas de formação e execução da educação, ou seja, faculdades, institutos de ensino superior e/ou universidades e secretarias municipais e estaduais de educação por todo o Brasil<sup>7</sup> (BRASIL, 2010).

É importante destacar que em relação aos outros dois objetivos específicos não há apontamentos exequíveis sobre o incentivo e desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, pois, mesmo que em algumas turmas houvesse mobilidade e dinamicidade do trabalho educativo, faltou ao processo formativo do programa apoio que permitisse tal proposição, uma vez que a política de formação do PARFOR começou com grande incentivo político federal em 2010, mas foi perdendo forças em todo o território nacional, pois o programa representava um

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parFor>. Acesso em: 15/02/2020.

<sup>6</sup> Formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96.

<sup>7</sup> Contribuindo com o alcance da meta 15 do PNE (Lei nº 13.005/14), oferecendo aos professores formação em serviço na rede pública.

enfrentamento ao processo dominante imposto pelo capital. Logo o PARFOR representava uma ameaça<sup>8</sup>.

Agregado a isso, a crise política e econômica do Brasil instituiu novas medidas, usadas como justificativas para garantir com efetividade o direito pactuado pelos entes federados, os quais passaram a negligenciar seu apoio, sobretudo, nos casos dos governos estaduais e principalmente municipais que não mais garantiam apoio e infraestrutura para manutenção dos professores-alunos e das turmas de forma qualitativa, o que representou um conflito de gestão que vem ameaçando, inclusive a permanência do programa desde 2016.

Outro instrumento crítico não realizado no PARFOR foi o estímulo ao aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, pois, mesmo vivenciando experiências riquíssimas de consolidações de teorias na prática, professores e alunos não articularam mudanças significativas que resultaram dos estudos e interações do programa. Logo, faltaram iniciativas favorecedoras e/ou valorizadoras da *práxis* docente.

Percebemos que grande parte dos professores se sentiu abandonada e desprestigiada por seus governantes locais que deixaram de repassar recursos até para ações mais elementares, como alimentação, transporte e infraestrutura dos cursos nas localidades ofertadas.

Nesses termos, evidenciamos que houve a negação de direito de professores-alunos, acadêmicos do PARFOR o que dificultou muito a conclusão desses acadêmicos. Os trabalhos analisados, porém, não destacam com veemência tal situação, embora deixem em alguns momentos indícios desse descaso.

Voltando-nos à discussão categórica, é possível dizer que a realidade vivida pelos professores-alunos não foi apenas influenciadora, mas também influenciada pelo movimento dialético que sujeitos viveram na academia, pois ao serem levados a refletir sobre o contexto educacional começaram a desvelar suas realidades, percebendo aproximações e generalizações, que resultaram das ocorrências de uma política que não é apenas local, mas global, resultante de um projeto maior, o do capital.

A temática **ensino-aprendizagem** revelou que essa é a subtemática mais pertinente, a qual os acadêmicos demonstraram maior interesse em pesquisar, devido às dificuldades que os estudantes apresentam nos finais dos ciclos I e II do Ensino Fundamental, haja vista que os mesmos não têm conseguido mostrar proficiência adequada, principalmente de leitura e escrita. Revelam, portanto, que a situação é grave e passa pelo trabalho docente, já que a aprendizagem deve ser produto do ensino e como tal, se ela não ocorre é porque o ensino não foi eficiente. Neste sentido, corroboramos com a *práxis* freireana que defende o posicionamento docente cunhado em uma postura crítico-reflexiva, cuja prática docente contribui com o desenvolvi-

<sup>8</sup> Professores qualificados e com formação crítica são exímios questionadores e organizadores das lutas dos trabalhadores em educação, no processo de reivindicação de direitos, isso representa no mínimo desgaste ao capital, que pretende com sua visão romântica seduzir os trabalhadores, levando-os a acreditar que são “amigos” e não classes diferentes, antagônicas e, portanto, opostas.

mento da criticidade do educando, instigando sua curiosidade, seu reconhecimento de sujeito no mundo. Desta forma, não se submete, mas busca compreender a realidade e fazer parte ativa desta.

Reconhecidamente, mais de 79% dos acadêmicos pesquisados já fazem isso em seus discursos, porém não os mantêm em seus debates discursivos, pois nos textos se colocam de forma mais descritiva, o que talvez tenha ocorrido em função da formação científica que receberam de forte legado epistemológico hegemônico, que é cunhado em princípios como objetividade e “neutralidade”.

Inferência que ganha mais força na medida em que apontamos uma discrepância nos resultados, uma vez que aproximadamente apenas 39% deles mantêm o perfil crítico-analítico nos TCC’s.

A pergunta que não quer calar seria: “os trabalhadores em educação, professores da educação básica, alunos do PARFOR teriam condições efetivas em quatro anos em apagar uma história marcada por *deficits* educativos?”

A resposta até parece, mas não é fácil, pois são sujeitos de diversos lugares (somente no grupo investigado, há sujeitos oriundos de cinco municípios, com múltiplas realidades – do campo, das águas e das florestas... ribeirinhos, quilombolas, paraenses, brasileiros) com histórias de vida e percursos formativos distintos, marcados por uma máxima: a exclusão dos filhos de trabalhadores nos bancos das universidades.

São pessoas que passaram a vida toda resistindo aos desmandos do capital, ainda tentando entendê-lo para se posicionarem como sujeitos e assumir postura de classe social, proletária, porém digna de respeito e valor. Portanto, sujeitos em construção de uma identidade de classe, roubada de suas juventudes, de suas épocas estudantis na educação básica.

Esse movimento dialético nos leva a concordar com Freire (1996, p. 23) ao afirmar que “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. Esse posicionamento é indicado em vários trabalhos, mas não se mostra no protagonismo praxiológico dos sujeitos da pesquisa, pelo menos não fica evidente nos textos.

A opção por teóricos como Freire (1996; 2005), Abreu, Oliveira e Silva (2017) também revela que intencionam refletir sobre a *práxis* docente, desde pontos de vistas progressistas.

Outra subcategoria enfocada é a **ludicidade**, apresentada em discussões em mais de 23% dos trabalhos pesquisados. Nesta subcategoria, os alunos procuraram apontar a ludicidade como um fundamento importante e indispensável ao processo educativo nos anos iniciais<sup>9</sup>, sobretudo

<sup>9</sup> Segundo a Resolução CNE/CEB nº 03/2005 significa o espaço tempo regular de estudos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, o equivalente da Alfabetização à quarta série na estrutura anterior da LDB 9394/96, modificada pela lei nº 11.114/2005.

no Ciclo da Infância I, o qual segundo eles, contribui para que as crianças se envolvam, socializem-se e se libertem, uma vez que aprendem, brincando, temáticas importantes para toda a vida.

Sabe-se que a ludicidade no ensino dos educandos no 2º ano do Ensino Fundamental é imprescindível, pois esta etapa é uma sequência da Educação Infantil, e, é também impar na educação do ser humano, pois, é onde afloram as habilidades cognitivas que levam as crianças a apreenderem e socializarem os diferentes conhecimentos. E o lúdico, é uma categoria geral de todas as atividades que têm características no jogo, no brinquedo e na brincadeira. (T1)

É necessário que o docente tenha uma visão ampla e aberta em relação ao componente curricular na formação dos educandos. Com base nos feitos sobre os métodos educacionais em sala de aula, por meio do projeto apresentamos aos docentes possíveis metodologias com jogos educativos e a ludicidade, enfatizando o conhecimento e o desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória, proporcionando a criação de vínculos positivo na relação professor-aluno e aluno-professor (T2).

Tanto para Vygotsky (1984) como Piaget (1875), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde essa capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos (T3).

Ao observarmos os fragmentos citados, percebemos que todos os acadêmicos dão importância à ludicidade, destacando-a como imprescindível ao desenvolvimento da criança, motivo pelo qual destacam a relevância do brincar. Neste sentido, eles mostram que as crianças precisam ter o direito de viver a infância e tudo aquilo que lhe permite viver, a liberdade, a socialização e todo o processo de descoberta, necessários à formação do sujeito.

Isso também será percebido ao se falar da **leitura e escrita**, exclusivamente em 15,38% dos sujeitos da pesquisa e um pouco mais, considerando que os demais textos sempre revelam interfaces com o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, se não pela perspectiva docente, mas pela discente. Nesta direção, mostram que é comum nos textos o comprometimento dos acadêmicos com a busca dos motivos que levam aos desencontros da aprendizagem, a qual é o motivo central do processo educativo.

Há, porém, de se destacar que ensino e aprendizagem devem estar dialeticamente ligados formando um único termo sob dois núcleos indissociáveis, dada a sua relação dialética e a completude do processo educativo que sempre demanda alguém que ensine, e, por conseguinte, alguém que aprenda.

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.** Ensinar é mais que verbo-transitivo relativo, pede um objeto direto: quem ensina, ensina alguma coisa; pede um objeto indireto: a alguém, mas também ensinar inexistente sem aprender e aprender inexistente sem ensi-

nar. **Só existe ensino quando este resulta num aprendizado** em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 21, grifo nosso).

Refletida a condição dialética do fazer docente e da contribuição que as diversas estratégias possam favorecer ao processo educativo libertador, percebemos que as práticas docentes necessitam ser cada vez mais enriquecidas, de tal forma a levar os sujeitos da pesquisa a um processo de amadurecimento que lhes permita a libertação da condição de oprimidos, até então não revelada por diversos motivos, entre os quais, o debate superficial do conhecimento. Porém, amadurecidos frente a tantas leituras, reflexões, debates e produções textuais passam a um novo olhar sobre suas práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate explicitado neste capítulo mostra que a formação de professores é um tema que exige muito comprometimento, uma vez que ao fazê-la, outras múltiplas relações estão concatenadas a ela. Motivo pelo qual ao promover o PARFOR, o governo pode cumprir, implantar e efetivar um projeto em curso, ou mesmo interferir na realidade rompendo com o que está dado.

As opções de pesquisa dos acadêmicos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA - Vigia deixaram claro que esse é um processo histórico que não tem um fim em si mesmo e que está longe de se encerrar, já que mobiliza interesses sócio-políticos, os quais perpassam pelo papel do estado e sua dominação social, utilizando o processo educativo como ferramenta ideológica. Logo, é evidente que o debate freiriano sobre a educação como prática de liberdade, o desejo e perspectiva da autonomia e a formação crítica permitem manter vivo o sonho de uma educação emancipatória.

O PARFOR é parte do enfrentamento e cada professor formado por esse programa precisa entender que a luta não se encerra com a conclusão do curso e sim que os debates dos TCC's devem estar vivos em suas práticas e em suas ações na mobilização em seus espaços de trabalhos e vida social.

Por fim, os TCC's revelaram que há uma preferência por debates sobre a prática pedagógica, elemento importante do processo educativo e que embora o autor Paulo Freire tenha lugar de centralidade nesses textos, ainda falta muito para se apropriarem praxiologicamente do seu significado social, na perspectiva de uma pedagogia da libertação. O debate está aberto e necessita de aprofundamento.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 13 ed. Brasília/DF: Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº. 6.755/2009**: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF: CES/MEC, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro/RJ: Ed. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1989.
- FARIAS JR., R. S. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis**. Belém/PA: UFPA/PPGED, 2014. (Tese/Doutorado – 2014).
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2008.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.
- LUDWING, A. C. W. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- OLIVEIRA, D. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 11<sup>a</sup> ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- PRIOSTE, F.; BARRETO, A. **Território quilombola**: Uma conquista cidadã. 2012. (Material de apoio para oficina de formação com jovens lideranças quilombolas). Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/Cartilha-forma%-c3%a7%c3%a3o-com-jovens-quilombola.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- SANTOS, T. F. A. M. A Gestão da Escola e a Formação dos Profissionais da Educação. **Exitus**, Santarém-PA, UFOPA, v. 3, nº 2, p. 45-54, 2013. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/index>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- SOUSA JR., J. **Marx e a Crítica da Educação**: da concepção liberaldemocrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2010.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática**: O ensino e suas relações. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1996.

## SOBRE OS AUTORES

### Alder de Sousa Dias

Doutorando em Educação (UFPA), Mestre em Educação (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação pelo (UFPA) e Graduado em Pedagogia pela UEPA. Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifap – *Campus* Mazagão. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq), “Amazônia Sustentável” (Unifap/CNPq) e da “Rede de Pedagogias Decoloniais na Amazônia” (RPPDA).

E-mail: [alderdiass@yahoo.com.br](mailto:alderdiass@yahoo.com.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/906521181641480>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0996-0000>

### Armanda Malcher Martins da Trindade

Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão pela Faculdade Integrada Ipiranga (2013). Graduada e Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Professora da Sala de Recursos Multifuncionais da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC/BEL). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagens e Práticas Pedagógicas Inclusivas (GEPAPI/EAUFPA/UFPA/CNPq).

E-mail: [armandamartins2007@hotmail.com](mailto:armandamartins2007@hotmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2360170161299834>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4298-4365>

### Damião Bezerra Oliveira

Doutor e Mestre em Educação (PPGED/UFPA) Professor da Faculdade de Filosofia (FAFIL) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UFPA). Especialista em Docência em Ensino Superior (UFPA) e Bacharel em Filosofia e Licenciado Pleno em Filosofia (UFPA). É o líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação e segundo líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [corread488@gmail.com](mailto:corread488@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9207465564686574>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>

### Daniel Rodrigues Corrêa

Doutorando em Educação (UFPA). Mestre em Educação (UFPA). Especialista em Arte e Educação (FACINTER) e Licenciado em Pedagogia (UFPA). Professor do Ensino Básico e

---

Superior, Coordenador Pedagógico no ensino básico e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [corread488@gmail.com](mailto:corread488@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9207465564686574>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2315-5753>

### **Daniele da Silva Costa**

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA). Especialista em Docência no Ensino Superior com Ênfase em Educação Especial (UNISABER). Mestra em Educação e Cultura (UFPA). Servidora pública efetiva na Prefeitura Municipal de Moju e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq). e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT/UFPA).

E-mail: [dsc2709@yahoo.com.br](mailto:dsc2709@yahoo.com.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9817184588181407>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7718-0829>

### **Debora Nicoli Rodrigues Dias**

Graduanda do curso de Pedagogia ICED/UFPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/ICED/UFPA).

Email: [debora.nicoli.312@gmail.com](mailto:debora.nicoli.312@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8276271468806450>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4365-3776>

### **Deise Ferreira dos Santos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (Unip). Especialista em Psicopedagogia pela Escola Superior da Amazônia (Esamaz) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

Email: [dayseferrera@gmail.com](mailto:dayseferrera@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5817342601553897>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0264-6732>

### **Elielma do Socorro Lobo dos Santos**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Mestra em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Monte Negro). Possui Graduação em Letras –

---

Espanhol (UFPA) e Graduação em Pedagogia (FAIARA). Docente da Educação Básica (SEDUC) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

Email: [elilobosantos@gmail.com](mailto:elilobosantos@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8546786924561393>

Orcid: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-2816>

### **Elziene Souza Nunes Nascimento**

Doutoranda e Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA), Especialista em Educação Especial com Ênfase na Inclusão (FIBRA), Especialista em Libras (FIBRA), Licenciada e Bacharel em História (UFPA), Docente da Educação Básica (SEDUC), Pesquisadora dos grupos de pesquisa (GEPEIF; GEPAPPI; RPPDA; GEPIDI; GEDGS).

E-mail: [elzienenunes@gmail.com](mailto:elzienenunes@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7126528052121192>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1234-6167>

### **Erbio dos Santos Silva**

Doutor Sanduiche Educação (UFPA-ULisboa), Mestre em Educação (UFPA), Especialista em Educação/Assessor Técnico - SEDUC/PA. Professor com 16 anos de Experiencias na Educação Superior com passagens por UFPA, UEPA, FCAT e FAAM. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [prof.erbio@gmail.com](mailto:prof.erbio@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4809843012802542>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0030-3058>

### **Ilma Fialho de Oliveira**

Profa. Coordenadora Pedagógica na secretaria Municipal de Educação de Breves - SEMED/Breves; Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará-PPGED/ICED/UFPA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [ilmafialho@hotmail.com](mailto:ilmafialho@hotmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5355024980594320>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4394-0874>

## Ingrid Rayane Dias Rodrigues

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Possui graduação em Licenciatura em Ciências Naturais- Hab. em Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [ingrid.rayane25@gmail.com](mailto:ingrid.rayane25@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3044100058021257>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8670-0953>

## Jhully Cristy Silva Moraes

Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF.

E-mail: [jhully.moraes@iced.ufpa.br](mailto:jhully.moraes@iced.ufpa.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4895835514043667>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7965-8179>

## Juliane Gomes de Alencar

Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Abaetetuba-PA (SEMEC), Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Pará (UFPA- *Campus de Bragança*) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [juliane91gomes@gmail.com](mailto:juliane91gomes@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0971649398105943>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3663-2344>

## Kelly Danielly Pereira Bispo Felipe

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-Graduação (Lato Sensu) em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Faculdade Educacional da Lapa - (FAEL). Técnica Administrativa em Educação. Pedagoga da Universidade Federal do Pará - UFPA- *Campus de Belém*. Desenvolve atividades no Instituto de Ciências Biológicas - ICB. pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [kellybispo@ufpa.br](mailto:kellybispo@ufpa.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0553135246034605>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2613-0973>

## **Lília Christiane Vanzeler Viana**

Mestra em Educação (PPGEDUC/UFPA), Especialista em Linguagem e Educação (UFPA), Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar (FACINTER) e Especialista em Metodologia do Ensino em Sociologia e Filosofia (UNIASSELVI). Licenciada em Pedagogia (UFPA) e Licenciada em Sociologia (UNIASSELVI). Professora efetiva dos anos iniciais, da rede Municipal de Cametá. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

Email: [liliaviana@hotmail.com](mailto:liliaviana@hotmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2115060927199817>

Orcid: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2919-6030>

## **Márcia Cristina de Castro Cardoso dos Reis**

Graduada em Serviço Social e discente do Curso Licenciatura em Pedagogia pela UFPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [mrcreis82@gmail.com](mailto:mrcreis82@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5624496672110793>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3845-4270>

## **Maria Auxiliadora dos Santos Coelho**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Para (UFPA), Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, graduada em Pedagogia pela UFAM. Professora da Universidade Federal do Amazonas no Instituto de Natureza e Cultura – Campus Benjamin Constant/AM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq), Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica e da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA).

E-mail: [auxiliadoracoelho@ufam.edu.br](mailto:auxiliadoracoelho@ufam.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3675567358035478>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1470-8774>

## **Maria Francisca Ribeiro Correa**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/Iced) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Cametá. Técnica em Educação Seduc/Pa. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [francisca.rc24@gmail.com](mailto:francisca.rc24@gmail.com)

---

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/290983092298179>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6932-0983>

### **Maria Helena de Lima Aood**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestra em Serviço Social (PPGSS/UFPA), Especialista em Psicopedagogia (PUC/MG); Especialista em Supervisão e Coordenação Pedagógica (UNAMA) e Licenciada em Ensino Religioso (UFPA). Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Pará. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq), e da “Rede de Pedagogias Decoloniais na Amazônia” (RPPDA).

E-mail: [helena.aood@gmail.com](mailto:helena.aood@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9101714894679501>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1327-3174>

### **Marinalva Veras Medeiros**

Doutoranda em Educação (UFPA), Mestre em Educação (UFPI), Especialista em Supervisão Escolar (UESPI) e Graduado em Pedagogia (UFPI). Professora Assistente do Curso de Pedagogia do Campus Caxias/UEMA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Formação de Educadores e Prática Pedagógica (GEPEP/UEMA/CNPq). E-mail: [marinalvamedeiros@cesc.uema.br](mailto:marinalvamedeiros@cesc.uema.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2446814141628304>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7732-7293>

### **Nilce Pantoja do Carmo**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (2019). Especialista em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade do Estado do Pará (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2005). Professora efetiva da SEMEC-Belém. Técnica em Educação da SEDUC-PA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [jpnilce@yahoo.com.br](mailto:jpnilce@yahoo.com.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1320816629873820>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2062-6687>

### **Rita do Socorro Osório Epifane**

Especialista em Psicologia Educacional e Licenciada em Pedagogia (UEPA). Tutora externa – UNIASSELVI. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq). E-mail: [ritaepifconsultoria@gmail.com](mailto:ritaepifconsultoria@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8537313845160927>

---

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1007-1107>

## **Vanessa Costa do Espírito Santo**

Especialista em Educação Física Escolar e Licenciada em Educação Física pela Escola superior da Amazônia (Esamaz). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [vcosta077@gmail.com](mailto:vcosta077@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4302583952652433>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7670-4512>

## **Waldir Ferreira de Abreu**

Pós-Doutor em Ciências da Educação - Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas: Educação pela PUC-Rio (2010). Professor adjunto IV do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/ICED-UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [awaldir@ufpa.br](mailto:awaldir@ufpa.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364117476478718>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

## **Yanka Ferreira Mendes**

Estudante de graduação do curso de pedagogia ICED/UFPA. Integrante do do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

E-mail: [mendesyanka02@gmail.com](mailto:mendesyanka02@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521684662767326>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0714-7254>

---

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem 11, 81, 110, 127, 128, 154, 159, 164, 190, 200, 206, 228, 230, 231, 232, 233, 245, 246, 248, 259, 288, 289, 299

Acesso 4, 12, 50, 60, 63, 68, 69, 70, 73, 74, 83, 85, 88, 111, 115, 117, 120, 130, 131, 136, 137, 142, 164, 166, 193, 196, 198, 201, 207, 213, 215, 216, 227, 246, 270, 294, 295, 297, 298

Ações 18, 19, 26, 27, 32, 49, 56, 62, 69, 71, 75, 90, 96, 99, 100, 102, 110, 112, 113, 114, 115, 121, 142, 145, 148, 149, 151, 153, 154, 162, 164, 165, 174, 195, 213, 215, 227, 230, 249, 250, 251, 253, 254, 261, 263, 267, 269, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 308, 311

Alfabetização 9, 12, 91, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 164, 203, 294, 298

Alunos 9, 12, 13, 21, 22, 24, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 53, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 72, 75, 84, 90, 96, 116, 117, 118, 119, 122, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 176, 182, 183, 184, 203, 206, 207, 209, 212, 213, 215, 216, 217, 224, 225, 226, 228, 232, 233, 236, 237, 253, 254, 255, 261, 265, 282, 283, 292, 294, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309

Amazônia 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 42, 56, 58, 69, 70, 71, 73, 76, 80, 82, 83, 84, 92, 93, 94, 126, 129, 132, 139, 147, 155, 244, 252, 253, 276, 288, 289, 291, 292, 295, 296, 300, 313, 314, 317, 318, 319

Ambiente 20, 27, 90, 96, 97, 104, 113, 120, 128, 131, 142, 149, 161, 162, 165, 166, 167, 172, 177, 179, 195, 212, 250

Âmbito 4, 11, 12, 13, 18, 19, 35, 36, 56, 58, 64, 80, 98, 110, 135, 172, 200, 210, 215, 222, 224, 244, 247, 254, 261, 277, 296, 302

Análise 9, 11, 13, 33, 36, 42, 52, 69, 82, 98, 101, 126, 127, 129, 134, 144, 158, 160, 207, 224, 228, 231, 232, 246, 247, 258, 259, 263, 276, 289, 290, 302, 303, 305

Animador 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186

Aprendizagem 9, 12, 19, 22, 23, 27, 34, 36, 42, 44, 52, 59, 62, 66, 72, 74, 89, 91, 92, 98, 113, 115, 116, 117, 121, 122, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 142, 143, 145, 149, 152, 153, 154, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 187, 193, 206, 209, 211, 213, 216, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 233, 261, 262, 267, 268, 296, 297, 298, 303, 304, 305, 308, 310

Apresenta 9, 11, 12, 18, 32, 35, 48, 83, 100, 110, 126, 127, 131, 137, 143, 144, 146, 165, 166, 172, 191, 193, 223, 224, 226, 244, 245, 268, 281, 284, 306

Aspectos 9, 13, 19, 64, 65, 68, 72, 84, 87, 91, 110, 111, 115, 116, 130, 136, 137, 143, 144, 147, 151, 152, 154, 160, 199, 201, 202, 216, 222, 231, 232, 262, 266, 267, 276, 285, 306

Atitudes 35, 82, 89, 90, 118, 154, 161, 162, 222, 249, 251, 254, 283

Atividades 18, 20, 22, 33, 50, 57, 58, 68, 71, 74, 91, 96, 100, 106, 111, 115, 116, 117, 119, 122, 128, 135, 143, 147, 161, 162, 166, 167, 172, 173, 195, 227, 228, 233, 244, 252, 254, 266, 278, 283, 290, 293, 294, 296, 303, 306, 310, 316

### B

Base 13, 26, 28, 33, 36, 49, 58, 70, 72, 74, 86, 93, 100, 101, 112, 115, 123, 127, 133, 145, 153, 190, 195, 200, 213, 216, 217, 224, 230, 232, 248, 250, 259, 261, 262, 267, 268, 292, 295, 299, 303, 310

Básica 12, 24, 33, 56, 74, 75, 86, 110, 113, 114, 164, 207, 224, 227, 261, 263, 266, 269, 291, 294, 297, 298, 307, 309

Brasileira 2, 13, 19, 32, 48, 88, 90, 92, 149, 223, 231, 244, 246, 247, 248, 250, 251, 258, 259, 262, 263, 264, 265, 271, 272, 280, 292, 306

Brincadeiras 12, 22, 91, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 105, 131, 160, 161, 162, 164, 172, 176

### C

Capacidade 99, 101, 102, 105, 129, 130, 158, 165, 175, 176, 193, 198, 261, 265, 310

Capítulo 11, 12, 13, 18, 56, 76, 96, 110, 111, 126, 172, 190, 191, 193, 206, 244, 276, 288, 302, 304, 311

Características 100, 111, 128, 146, 150, 162, 175, 190, 197, 201, 209, 211, 212, 216, 218, 232, 246, 253, 254, 267, 291, 292, 295, 310

Ciências 18, 49, 74, 76, 80, 96, 98, 142, 144, 145, 206, 222, 225, 226, 227, 236, 237, 238, 258, 276, 288, 300, 313, 315, 316, 317, 319

Científica 18, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 49, 70, 98, 139, 227, 255, 290, 309

Compreender 12, 18, 23, 27, 81, 82, 100, 111, 126, 129, 130, 131, 132, 137, 143, 151, 159, 163, 165, 166, 173, 175, 193, 206, 207, 211, 212, 216, 217, 218, 228, 245, 253, 259, 270, 277, 288, 309

Compreensão 13, 24, 26, 28, 51, 73, 80, 87, 97, 99, 129, 135, 143, 144, 158, 159, 160, 161, 166, 174, 187, 190, 197, 198, 201, 206, 210, 216, 253, 258, 277, 288, 289, 295

Comunidade 33, 49, 64, 81, 87, 88, 89, 96, 104, 112, 128, 134, 137, 138, 140, 147, 150, 151, 153, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 201, 217, 225, 233, 252, 254, 290, 295, 297

- Conceitos 12, 24, 112, 130, 160, 164, 174, 191, 201, 202, 206, 214, 277, 303, 306, 310
- Concepções 12, 80, 81, 82, 100, 114, 115, 126, 145, 146, 148, 149, 190, 197, 199, 202, 203, 229, 250, 299
- Condições 36, 37, 59, 74, 83, 86, 90, 102, 105, 106, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 128, 131, 135, 138, 145, 146, 148, 152, 155, 165, 176, 193, 195, 207, 215, 223, 231, 252, 262, 263, 281, 292, 296, 297, 298, 299, 306, 309
- Conhecimento 4, 9, 11, 19, 20, 23, 26, 33, 34, 35, 48, 49, 70, 72, 74, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 96, 101, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 127, 131, 133, 136, 148, 151, 152, 154, 158, 160, 163, 164, 165, 172, 173, 174, 190, 196, 199, 201, 209, 212, 224, 225, 226, 233, 245, 250, 253, 255, 258, 259, 260, 264, 267, 278, 279, 282, 284, 291, 294, 297, 299, 304, 306, 310, 311, 312
- Construção 19, 21, 24, 33, 35, 64, 70, 71, 73, 80, 86, 88, 89, 93, 97, 98, 102, 106, 117, 127, 133, 136, 154, 159, 163, 165, 166, 167, 181, 200, 231, 250, 256, 260, 284, 289, 290, 292, 294, 296, 297, 305, 309, 312
- Conteúdo 2, 57, 89, 118, 178, 191, 231, 232, 245, 247, 255, 268, 276, 282, 283, 289, 291, 300
- Contexto 11, 12, 13, 35, 36, 40, 59, 74, 83, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 142, 143, 144, 152, 158, 159, 192, 193, 194, 196, 198, 200, 206, 222, 223, 228, 229, 237, 247, 255, 258, 259, 261, 263, 267, 268, 270, 276, 277, 280, 281, 285, 288, 289, 292, 299, 303, 304, 305, 308
- Continuada 9, 13, 22, 23, 34, 67, 114, 126, 133, 136, 137, 226, 227, 229, 231, 237, 248, 250, 252, 254, 262, 264, 265, 266, 267, 288, 290, 291, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 300
- Contribuir 13, 21, 22, 23, 24, 92, 130, 131, 132, 133, 137, 151, 158, 164, 174, 190, 201, 210, 212, 217, 264, 288, 296
- Cultura 35, 48, 80, 81, 82, 89, 92, 94, 96, 99, 100, 101, 104, 105, 126, 130, 132, 134, 138, 143, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 155, 160, 166, 167, 194, 196, 198, 200, 201, 202, 247, 248, 251, 252, 253, 256, 272, 278, 282, 284, 295, 296
- Culturais 59, 60, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 91, 101, 127, 129, 131, 132, 137, 142, 151, 156, 160, 172, 173, 176, 194, 200, 201, 203, 290
- Cultural 59, 80, 82, 84, 86, 90, 97, 99, 101, 102, 105, 112, 113, 114, 127, 130, 134, 142, 143, 147, 149, 150, 153, 154, 155, 159, 160, 164, 166, 167, 190, 195, 200, 244, 247, 248, 251, 252, 278, 284, 291, 292, 295, 297, 298, 305
- Currículo 19, 57, 85, 86, 137, 138, 147, 153, 155, 156, 160, 167, 236, 237, 247, 250, 251, 252, 254, 255, 276, 282, 283, 291
- Curso 9, 24, 32, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 61, 62, 63, 66, 68, 71, 72, 133, 206, 222, 227, 229, 236, 266, 276, 279, 282, 283, 295, 296, 300, 302, 305, 311, 314, 319
- ## D
- Dados 20, 26, 33, 37, 38, 39, 42, 44, 49, 50, 56, 62, 75, 76, 80, 96, 99, 101, 111, 126, 128, 129, 134, 144, 145, 164, 190, 191, 196, 197, 198, 199, 206, 207, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 259, 277, 288, 289, 290, 303
- Debate 33, 40, 42, 49, 80, 82, 116, 119, 251, 268, 284, 302, 303, 304, 305, 311
- Deficiência 21, 197, 202, 206, 208, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 223, 225, 227, 231, 232, 233, 235, 236, 237
- Desenvolver 20, 67, 105, 106, 110, 118, 127, 128, 130, 162, 164, 180, 183, 185, 186, 192, 193, 210, 232, 252, 253, 255, 265
- Desenvolvido 29, 56, 59, 61, 231, 277, 295
- Desenvolvimento 12, 18, 32, 36, 58, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 82, 85, 86, 90, 91, 93, 98, 106, 113, 116, 118, 119, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 145, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 175, 176, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 222, 230, 232, 244, 247, 248, 251, 260, 261, 266, 267, 268, 269, 292, 294, 295, 296, 307, 309, 310
- Diálogo 23, 24, 50, 60, 84, 92, 93, 99, 117, 122, 133, 134, 145, 149, 165, 252, 259, 262, 302, 304
- Diferentes 26, 33, 34, 35, 36, 48, 49, 53, 68, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 98, 99, 110, 112, 114, 132, 138, 144, 145, 147, 152, 154, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 191, 194, 195, 209, 210, 214, 216, 217, 233, 249, 251, 253, 264, 265, 281, 288, 303, 308, 310
- Dificuldades 37, 69, 72, 111, 120, 121, 130, 135, 136, 150, 152, 153, 154, 201, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 233, 244, 279, 293, 308
- Direito 13, 58, 74, 85, 117, 188, 201, 206, 207, 209, 212, 213, 216, 222, 231, 246, 247, 252, 253, 255, 305, 308, 310
- Diretrizes 21, 56, 165, 225, 230, 271, 291, 300
- Discussões 27, 34, 48, 73, 93, 101, 106, 121, 126, 129, 131, 147, 148, 196, 214, 245, 258, 265, 267, 290, 309
- Dissertação 12, 142, 228, 229, 230, 231, 233, 288
- Diversas 9, 12, 35, 80, 89, 98, 110, 112, 119, 147, 148, 158, 159, 165, 190, 195, 201, 207, 213, 233, 249, 283, 291, 295, 304, 311
- Diversidade 9, 19, 28, 59, 84, 89, 92, 93, 105, 116, 130, 154, 155, 164, 166, 213, 233, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 295,

- 297
- Docentes 39, 52, 53, 60, 61, 62, 63, 69, 72, 110, 111, 115, 117, 119, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 168, 191, 196, 197, 201, 202, 222, 250, 251, 252, 255, 288, 291, 299, 307, 310, 311
- Documentos 82, 144, 160, 212, 213, 214, 215, 224, 228, 245, 246, 259, 260, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 276, 277, 281, 288, 300
- Durante 11, 26, 44, 64, 66, 67, 69, 86, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 121, 122, 146, 172, 177, 181, 191, 192, 206, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 244, 283, 303
- E**
- Econômico 82, 83, 97, 112, 190, 252, 260, 261, 262, 264, 268, 269, 284
- Educação 9, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 49, 52, 56, 59, 60, 61, 64, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 130, 133, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 159, 162, 164, 165, 167, 173, 176, 197, 202, 206, 212, 213, 215, 216, 217, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 278, 279, 284, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311
- Educacional 19, 20, 21, 24, 33, 34, 48, 49, 68, 71, 81, 82, 85, 87, 89, 93, 98, 110, 112, 114, 115, 122, 126, 135, 137, 172, 190, 191, 203, 209, 213, 215, 216, 217, 223, 224, 228, 231, 233, 234, 237, 251, 253, 260, 261, 263, 264, 270, 272, 277, 278, 289, 291, 292, 295, 296, 298, 299, 308
- Educadores 19, 73, 81, 87, 90, 110, 114, 117, 119, 126, 130, 133, 138, 139, 162, 176, 188, 244, 245, 250, 251, 291, 292, 294, 297, 305
- Educandos 21, 59, 60, 111, 112, 113, 115, 149, 167, 177, 180, 197, 215, 222, 231, 236, 253, 310
- Educativo 39, 44, 52, 82, 85, 86, 90, 110, 121, 122, 136, 142, 143, 148, 151, 165, 193, 269, 271, 279, 284, 302, 304, 307, 310, 311
- Ensino 11, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 33, 34, 36, 39, 42, 44, 48, 49, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 84, 85, 86, 89, 91, 96, 98, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 129, 130, 131, 133, 140, 144, 145, 148, 165, 167, 185, 193, 197, 203, 206, 207, 209, 212, 213, 215, 216, 217, 222, 223, 224, 227, 230, 231, 232, 233, 236, 247, 248, 250, 261, 264, 265, 267, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 291, 294, 295, 296, 297, 298, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 314
- Escolar 9, 12, 19, 35, 36, 48, 59, 60, 61, 64, 86, 87, 88, 89, 97, 98, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 126, 130, 131, 132, 137, 142, 143, 147, 148, 149, 151, 153, 155, 160, 162, 167, 174, 193, 197, 200, 203, 215, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 264, 279, 283, 288, 305
- Escolarização 9, 12, 36, 63, 74, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 166, 228, 236, 295
- Escrita 92, 110, 126, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 158, 163, 165, 166, 167, 193, 200, 224, 225, 228, 233, 289, 296, 305, 308, 310
- Espaço 44, 58, 59, 80, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 96, 97, 98, 104, 112, 114, 115, 117, 120, 133, 150, 158, 162, 163, 167, 172, 177, 190, 191, 194, 195, 199, 202, 203, 232, 253, 264, 265, 289, 292, 296, 298, 302, 305, 306, 310
- Especial 9, 10, 19, 33, 42, 49, 52, 57, 70, 72, 130, 131, 167, 176, 197, 209, 215, 216, 222, 223, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 247, 262, 269, 290, 302, 304, 305, 307
- Específico 42, 57, 113, 132, 161, 163, 206, 211, 215, 227, 228, 231, 288, 291, 292, 297
- Estudos 9, 11, 13, 18, 26, 29, 56, 80, 96, 99, 107, 110, 142, 145, 172, 176, 190, 206, 222, 230, 244, 258, 264, 276, 285, 288, 302, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319
- Expressão 11, 136, 158, 159, 160, 166, 167, 192, 194, 195, 211, 223, 258, 267, 288
- Extensão 18, 19, 20, 21, 22, 24, 29, 33, 60, 70, 71, 80, 96, 166, 172
- F**
- Federal 9, 18, 22, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 80, 96, 101, 139, 142, 167, 176, 206, 212, 218, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 236, 237, 238, 245, 246, 258, 266, 276, 280, 288, 292, 297, 298, 300, 314, 315, 316, 317, 318
- Filosofia 9, 11, 13, 18, 19, 26, 29, 33, 49, 50, 56, 80, 96, 110, 142, 172, 190, 206, 222, 244, 258, 276, 288, 302, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319
- Foram 26, 33, 41, 43, 50, 52, 56, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 84, 90, 91, 102, 110, 116, 120, 121, 122, 143, 144, 145, 147, 178, 190, 202, 206, 207, 212, 213, 216, 217, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 246, 247, 248, 259, 262, 278, 279, 281, 288, 295, 296, 299, 307
- Forma 9, 12, 26, 27, 28, 33, 35, 41, 44, 49, 58, 59, 68, 70, 74, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 93, 97, 99, 100, 101, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 144, 146, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 172, 173, 175, 181, 183, 185, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 208, 209, 216, 217, 222, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 246, 249, 250, 252, 253, 254, 258, 261,

- 264, 266, 269, 270, 271, 278, 279, 280, 282,  
283, 288, 289, 291, 296, 299, 304, 305, 306,  
307, 308, 309, 310, 311, 312
- Formação 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23,  
24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40,  
41, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 62,  
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76,  
111, 113, 114, 117, 119, 120, 126, 127, 130,  
131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140,  
143, 144, 147, 148, 149, 152, 153, 156, 159,  
162, 164, 166, 167, 168, 191, 194, 195, 206,  
207, 208, 209, 212, 215, 216, 217, 222, 223,  
226, 227, 229, 231, 237, 243, 244, 245, 246,  
247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255,  
258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,  
267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277,  
279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 289,  
290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298,  
299, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309,  
310, 311, 312
- Formados 9, 19, 20, 21, 22, 32, 33, 37, 45, 48, 49,  
50, 52, 75, 263
- Formas 12, 85, 86, 87, 93, 100, 102, 110, 111, 112,  
113, 115, 116, 117, 143, 144, 145, 148, 158,  
159, 160, 163, 166, 167, 175, 178, 196, 210,  
214, 216, 217, 249, 278, 284, 288, 289
- Formativas 9, 24, 49, 56, 76, 110, 130, 134, 138,  
237, 244, 276, 288, 298, 307
- Fronteira 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 93, 303
- Função 36, 71, 72, 119, 153, 158, 161, 164, 173, 174,  
215, 244, 268, 281, 309
- Fundamental 12, 19, 22, 23, 44, 58, 60, 62, 63, 64,  
65, 66, 70, 84, 85, 99, 113, 115, 116, 117, 127,  
131, 134, 140, 148, 162, 164, 165, 176, 213,  
227, 230, 231, 236, 247, 248, 249, 250, 261,  
294, 295, 296, 297, 298, 299
- G**
- Grupo 9, 11, 13, 18, 19, 24, 26, 27, 29, 56, 73, 76,  
80, 96, 110, 142, 172, 190, 206, 222, 235, 244,  
258, 276, 288, 302, 313, 314, 315, 316, 317,  
318, 319
- H**
- Habilidades 35, 92, 110, 118, 126, 131, 132, 135,  
138, 150, 160, 167, 172, 206, 207, 210, 214,  
215, 217, 222, 310
- História 9, 11, 18, 24, 56, 76, 81, 84, 96, 104, 126,  
135, 136, 138, 139, 146, 151, 159, 160, 181,  
182, 207, 216, 244, 246, 248, 253, 276, 280,  
283, 288, 309
- Humanização 9, 11, 13
- I**
- Identidade 29, 40, 80, 82, 92, 97, 104, 111, 112, 114,  
134, 137, 143, 145, 146, 147, 149, 151, 153,  
154, 155, 194, 195, 198, 200, 202, 291, 292,  
299, 304, 307, 309
- Implementação 13, 62, 121, 154, 228, 230, 231, 234,  
244, 265, 276, 288, 293, 296, 297, 298, 299
- Importância 13, 24, 28, 51, 63, 80, 86, 89, 98, 119,  
122, 131, 134, 136, 137, 138, 139, 143, 144,  
147, 150, 152, 153, 154, 158, 159, 161, 163,  
167, 172, 174, 193, 207, 212, 217, 246, 247,  
248, 250, 261, 262, 264, 270, 279, 299, 310
- Importante 29, 34, 38, 39, 40, 42, 43, 48, 50, 60,  
100, 119, 130, 133, 136, 137, 138, 143, 149,  
150, 152, 159, 161, 167, 174, 175, 176, 187,  
190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 206,  
212, 214, 216, 217, 258, 259, 262, 267, 283,  
290, 303, 305, 306, 307, 310, 311
- Incluir 73, 86, 176, 207, 214, 248
- Infância 9, 11, 13, 18, 19, 26, 29, 50, 56, 80, 96, 99,  
100, 101, 105, 106, 110, 142, 172, 188, 190,  
206, 222, 244, 258, 263, 276, 288, 302, 310,  
313, 314, 315, 316, 317, 318, 319
- Inicial 18, 35, 44, 56, 67, 69, 72, 73, 96, 101, 113,  
114, 133, 139, 158, 159, 161, 226, 227, 229,  
252, 264, 265, 266, 267, 276, 280, 290, 291,  
297, 299, 307
- Instituições 11, 35, 57, 58, 68, 69, 75, 114, 116, 132,  
133, 135, 164, 195, 207, 223, 224, 233, 249,  
252, 267, 269, 276, 279, 281, 291, 295, 297,  
307, 312
- Instituto 18, 49, 69, 75, 80, 96, 139, 142, 145, 206,  
222, 229, 237, 258, 264, 276, 282, 285, 288,  
290, 298, 300, 313, 315, 316, 317
- Intelectual 76, 81, 152, 158, 173, 223, 231, 232, 233,  
235, 236, 268, 278
- Interface 19, 127, 228, 262, 265
- J**
- Jovens 20, 33, 49, 74, 113, 117, 146, 253, 294, 295,  
296, 312
- L**
- Letramento 6, 125, 127, 129, 131, 133, 135, 137,  
139, 296
- Licenciatura 33, 37, 49, 61, 62, 63, 65, 67, 69, 74,  
75, 139, 280, 297, 306, 313, 314, 316, 317, 319
- Linguagem 127, 140, 158, 159, 160, 161, 162, 163,  
164, 165, 166, 167, 168, 180, 192, 193, 203,  
210, 211, 216
- M**
- Magistério 61, 62, 63, 64, 65, 67, 280, 312
- Maneira 40, 93, 96, 102, 104, 105, 143, 152, 153,  
154, 158, 161, 162, 164, 166, 172, 173, 174,  
193, 194, 198, 199, 211, 229, 232, 244, 254,  
267, 282, 291
- Modalidade 33, 65, 66, 69, 117, 119, 121, 165, 167,  
197, 215, 222, 223, 233, 235, 305

Modo 11, 23, 24, 26, 27, 33, 36, 49, 52, 61, 63, 64, 65, 83, 84, 86, 87, 93, 99, 100, 101, 110, 113, 114, 116, 119, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 143, 147, 148, 149, 158, 159, 160, 166, 196, 206, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 223, 229, 246, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 268, 269, 271, 278, 279, 281, 288, 291, 296, 298

Momento 32, 49, 65, 71, 72, 75, 81, 90, 91, 92, 97, 103, 110, 111, 115, 119, 120, 121, 127, 128, 143, 152, 160, 164, 167, 178, 186, 191, 198, 201, 206, 228, 250, 259, 262, 280, 283, 296

Movimento 40, 83, 127, 142, 149, 153, 155, 159, 160, 164, 166, 176, 251, 261, 268, 283, 302, 306, 308, 309

Mundo 4, 13, 37, 72, 82, 84, 93, 97, 100, 101, 102, 105, 111, 118, 126, 127, 131, 132, 134, 135, 142, 146, 148, 149, 153, 158, 160, 162, 163, 172, 173, 174, 175, 178, 187, 190, 193, 194, 195, 196, 243, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 270, 279, 280, 289, 292, 309

## N

Nacional 13, 18, 26, 48, 56, 61, 65, 67, 73, 74, 75, 86, 90, 116, 118, 123, 139, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 190, 191, 202, 212, 215, 218, 222, 223, 234, 235, 236, 245, 247, 248, 253, 255, 258, 264, 266, 271, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 302, 307, 312

Necessário 64, 81, 87, 89, 91, 105, 110, 111, 115, 117, 119, 131, 132, 133, 134, 137, 147, 159, 160, 163, 177, 178, 179, 180, 194, 195, 202, 207, 215, 216, 217, 225, 226, 245, 246, 248, 251, 252, 253, 254, 269, 277, 283, 292, 304, 307, 310

Necessidade 13, 32, 58, 64, 67, 101, 105, 110, 118, 120, 130, 131, 133, 143, 149, 150, 153, 163, 164, 173, 201, 202, 209, 215, 222, 228, 231, 233, 246, 250, 254, 260, 262, 265, 267, 269, 270, 271, 279, 292, 298, 303, 304, 307

## O

Objetivo 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 48, 56, 63, 65, 67, 71, 72, 73, 75, 102, 126, 129, 131, 133, 137, 138, 158, 190, 197, 199, 206, 207, 208, 213, 214, 224, 228, 229, 232, 246, 251, 258, 259, 260, 264, 266, 267, 271, 277, 278, 288, 289, 290, 291, 296, 297, 298

Organismos 13, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271

Outras 26, 27, 33, 35, 41, 44, 49, 81, 84, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 101, 103, 123, 129, 144, 145, 150, 151, 152, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 192, 193, 195, 198, 202, 211, 212, 213, 217, 228, 234, 235, 251, 252, 254, 255, 265, 267, 268, 270, 295, 311

## P

Pandemia 6, 109, 111, 113, 115, 117, 119, 121, 123

Participantes 128, 131, 134, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 195, 197, 198, 199, 229, 232, 233, 295, 298

Pedagogia 13, 18, 19, 22, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 42, 44, 48, 49, 50, 74, 89, 123, 134, 139, 155, 156, 222, 256, 258, 266, 276, 277, 279, 280, 284, 302, 303, 304, 305, 306, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319

Pedagógica 13, 24, 33, 36, 51, 53, 57, 59, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 82, 87, 89, 90, 91, 101, 105, 111, 112, 113, 114, 121, 127, 133, 136, 138, 139, 140, 164, 166, 223, 230, 231, 232, 236, 237, 244, 251, 252, 253, 266, 276, 278, 280, 283, 300, 303, 305, 311

Pensamento 9, 23, 24, 81, 112, 115, 119, 127, 136, 142, 152, 155, 159, 168, 174, 249, 256, 260, 271, 278, 284

Pensar 80, 83, 87, 89, 91, 93, 97, 101, 104, 105, 119, 122, 137, 143, 144, 146, 148, 149, 152, 153, 248, 254, 268, 271, 278, 291, 304

Percebemos 88, 90, 91, 151, 244, 308

Período 12, 19, 21, 22, 26, 40, 44, 64, 66, 67, 71, 87, 113, 121, 122, 128, 129, 133, 159, 192, 193, 209, 224, 225, 226, 227, 228, 233, 276, 279, 280, 283, 290, 297, 305

Perspectiva 9, 13, 20, 27, 29, 32, 33, 34, 43, 48, 80, 81, 82, 89, 93, 97, 98, 105, 127, 129, 130, 131, 133, 138, 148, 153, 164, 176, 191, 194, 207, 212, 215, 216, 217, 229, 231, 232, 233, 235, 244, 246, 250, 253, 254, 255, 259, 260, 261, 262, 264, 266, 267, 268, 269, 271, 277, 278, 289, 292, 299, 302, 310, 311

Pesquisas 9, 11, 13, 18, 26, 29, 56, 80, 96, 110, 142, 172, 190, 206, 222, 244, 258, 264, 276, 285, 288, 302, 303, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319

Pessoa 12, 18, 27, 37, 50, 151, 152, 167, 176, 179, 190, 191, 192, 193, 196, 200, 201, 202, 208, 209, 213, 214, 222, 236, 247, 249

Política 9, 13, 23, 27, 28, 32, 33, 38, 44, 49, 50, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 76, 81, 94, 212, 223, 230, 231, 235, 247, 249, 263, 265, 266, 270, 272, 273, 278, 283, 291, 292, 295, 296, 297, 302, 306, 308

População 13, 49, 60, 83, 84, 86, 111, 118, 122, 196, 207, 245, 246, 252, 254, 261, 269, 281, 295

Populações 70, 74, 83, 84, 93, 98, 137, 139, 143, 147, 249, 253, 290, 295, 296, 297, 298

Possibilidade 26, 58, 67, 82, 93, 101, 105, 114, 116, 121, 127, 150, 152, 154, 161, 165, 174, 190, 267, 289

Práticas 9, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 28, 29, 35, 37, 52, 56, 59, 70, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 105, 106, 110, 111, 112, 113,

- 114, 115, 117, 120, 122, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 143, 147, 149, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 166, 168, 190, 195, 196, 203, 207, 208, 214, 229, 231, 232, 237, 244, 251, 252, 253, 254, 256, 276, 279, 283, 288, 290, 291, 297, 299, 303, 305, 306, 311
- Presença 28, 50, 66, 73, 92, 120, 122, 133, 162, 165, 167, 196, 214, 231, 276, 277, 284, 307, 309
- Principalmente 22, 27, 39, 42, 52, 63, 69, 72, 75, 81, 85, 86, 93, 106, 115, 126, 133, 136, 145, 146, 147, 149, 152, 153, 162, 164, 172, 173, 192, 209, 210, 228, 231, 263, 281, 299, 303, 308
- Problemas 37, 38, 44, 66, 72, 90, 92, 121, 132, 151, 154, 166, 191, 192, 193, 210, 211, 212, 272
- Produção 9, 11, 13, 33, 49, 57, 70, 76, 83, 84, 91, 93, 96, 98, 99, 100, 102, 105, 106, 113, 143, 147, 160, 207, 224, 227, 233, 244, 255, 258, 261, 268, 272, 279, 292, 297, 302, 303, 305, 306
- Professora 84, 89, 90, 91, 92, 120, 121, 122, 164, 165, 175, 228, 231, 233, 258
- Professores 9, 10, 12, 13, 19, 21, 22, 23, 24, 28, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 80, 86, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 145, 150, 151, 152, 156, 165, 187, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311
- Profissional 18, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 45, 48, 51, 52, 53, 62, 64, 65, 67, 110, 111, 112, 114, 118, 136, 190, 209, 217, 245, 250, 253, 254, 265, 266, 267, 283, 291, 295, 296, 299, 302, 305, 306
- Programa 11, 13, 18, 22, 65, 73, 74, 80, 96, 101, 142, 206, 222, 224, 225, 227, 232, 233, 237, 258, 263, 264, 266, 272, 276, 288, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 302, 314, 315, 317, 318, 319
- Projeto 20, 22, 23, 24, 33, 34, 44, 49, 58, 59, 61, 62, 63, 71, 72, 73, 80, 89, 96, 117, 172, 176, 195, 223, 235, 244, 260, 262, 263, 268, 269, 271, 276, 282, 288, 290, 291, 297, 302, 304, 308, 310, 311
- Promover 29, 63, 67, 68, 70, 71, 86, 89, 148, 215, 252, 271, 280, 298, 311
- Proposta 33, 52, 71, 93, 101, 127, 191, 194, 201, 202, 209, 244, 261, 269, 276, 283, 299
- Próprio 9, 36, 112, 113, 129, 134, 143, 150, 151, 158, 159, 172, 175, 187, 196, 199, 209, 251, 255, 270, 281, 282, 284
- Públicas 9, 12, 22, 58, 67, 69, 75, 83, 118, 122, 130, 133, 138, 154, 206, 212, 222, 223, 224, 230, 233, 263, 264, 267, 289, 295, 296, 297, 299, 307
- ## Q
- Qualidade 4, 20, 21, 28, 38, 39, 44, 51, 58, 64, 67, 70, 72, 74, 75, 115, 117, 118, 127, 130, 133, 138, 147, 165, 200, 213, 215, 216, 233, 261, 262, 264, 265, 267, 270, 295, 299, 307
- Qualitativa 81, 94, 110, 127, 128, 144, 156, 164, 190, 206, 228, 230, 232, 233, 245, 259, 288, 289, 300, 302, 308
- Questão 9, 13, 26, 80, 90, 97, 120, 163, 167, 190, 198, 200, 210, 211, 245, 246, 251, 258, 268, 276, 277, 280, 291, 296, 303, 305
- Questões 50, 68, 69, 80, 82, 113, 114, 116, 126, 162, 163, 190, 196, 197, 198, 252, 268, 289
- ## R
- Realidade 9, 26, 32, 33, 40, 48, 50, 59, 64, 72, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 97, 99, 104, 112, 114, 116, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 160, 162, 163, 164, 172, 174, 175, 176, 196, 209, 214, 215, 217, 231, 244, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 259, 268, 270, 284, 289, 292, 297, 298, 304, 306, 308, 309, 311
- Realização 22, 23, 28, 36, 45, 50, 66, 80, 89, 127, 160, 216, 229, 232, 269, 277, 291, 296
- Recursos 19, 20, 32, 34, 36, 37, 45, 53, 61, 64, 65, 66, 85, 90, 105, 111, 116, 120, 137, 145, 146, 154, 162, 213, 217, 223, 227, 228, 231, 232, 236, 261, 270, 282, 294, 298, 308
- Reflexão 24, 36, 112, 113, 114, 119, 140, 144, 149, 153, 206, 212, 230, 250, 251, 254, 267, 270, 297, 303
- Região 9, 11, 32, 40, 64, 70, 71, 76, 80, 83, 84, 86, 93, 96, 130, 131, 138, 143, 227, 229, 245, 252, 253, 254, 288, 289, 290, 293, 295, 302
- Relação 24, 26, 27, 34, 48, 62, 64, 68, 71, 72, 81, 82, 92, 96, 98, 101, 104, 105, 110, 112, 114, 127, 129, 130, 134, 149, 150, 160, 164, 165, 166, 172, 173, 190, 191, 200, 201, 202, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 216, 228, 231, 247, 249, 251, 253, 260, 268, 270, 282, 289, 299, 302, 307, 310
- Resistência 19, 74, 80, 81, 82, 83, 86, 89, 90, 91, 127, 152, 193, 195, 244, 248, 305
- Ressaltar 60, 85, 96, 110, 111, 121, 127, 128, 138, 143, 147, 148, 163, 167, 174, 190, 199, 208, 210, 225, 251, 260, 283, 290
- Resultados 39, 42, 51, 52, 112, 126, 130, 145, 149, 173, 209, 210, 212, 228, 229, 230, 231, 233, 262, 268, 291, 299, 309
- Ribeirinhas 9, 11, 20, 80, 81, 84, 86, 96, 97, 98, 101,

- 102, 104, 105, 106, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 137, 138, 139, 143, 146, 147, 149, 150, 295
- Ribeirinhos 9, 12, 62, 80, 84, 87, 92, 96, 126, 127, 129, 130, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 309
- S**
- Segundo 62, 65, 70, 72, 102, 116, 117, 135, 137, 146, 159, 162, 163, 165, 173, 174, 191, 194, 209, 212, 250, 255, 269, 289, 295, 310
- Sempre 28, 34, 36, 49, 74, 88, 102, 105, 112, 113, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 147, 158, 167, 173, 175, 181, 194, 210, 215, 217, 243, 245, 267, 269, 271, 283, 290, 299, 303, 307, 310
- Sendo 9, 29, 37, 41, 42, 59, 60, 63, 64, 65, 69, 70, 73, 74, 75, 83, 84, 85, 88, 90, 93, 100, 105, 110, 116, 117, 119, 127, 128, 133, 134, 135, 137, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 161, 162, 164, 173, 190, 193, 196, 201, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 243, 246, 249, 254, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 268, 277, 278, 280, 281, 282, 284, 288, 289, 291, 295, 297
- Sentido 11, 12, 18, 26, 28, 29, 36, 37, 49, 56, 59, 62, 72, 76, 80, 87, 100, 102, 115, 116, 118, 119, 120, 126, 128, 129, 138, 143, 149, 150, 151, 154, 159, 160, 165, 166, 167, 178, 190, 194, 197, 198, 207, 214, 215, 217, 230, 259, 261, 262, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 305, 307, 309, 310
- Significado 127, 128, 136, 138, 150, 162, 163, 165, 166, 174, 200, 212, 311
- Sistema 34, 36, 37, 48, 60, 61, 63, 68, 85, 87, 89, 90, 92, 112, 118, 132, 135, 148, 159, 160, 178, 191, 192, 216, 223, 232, 233, 264, 265, 271, 280, 295, 296, 299
- Situação 19, 20, 21, 22, 32, 37, 40, 42, 45, 60, 62, 64, 65, 90, 99, 111, 113, 114, 116, 119, 120, 122, 128, 129, 131, 162, 163, 175, 232, 270, 277, 283, 296, 307, 308
- Social 19, 20, 22, 27, 28, 33, 44, 58, 69, 70, 72, 73, 82, 88, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 140, 142, 144, 146, 148, 151, 153, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 172, 190, 191, 193, 194, 195, 198, 200, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 223, 244, 246, 247, 251, 253, 254, 255, 259, 260, 262, 264, 265, 268, 269, 270, 271, 289, 292, 297, 298, 299, 302, 304, 305, 307, 309, 311, 312
- Socialização 35, 70, 96, 100, 101, 104, 136, 137, 159, 161, 166, 172, 173, 176, 187, 258, 310
- Sociedade 11, 18, 19, 28, 29, 32, 37, 48, 64, 70, 71, 73, 82, 91, 110, 114, 115, 117, 118, 131, 151, 159, 160, 166, 190, 191, 195, 198, 200, 201, 202, 207, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 222, 244, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 254, 260, 262, 264, 267, 268, 270, 271, 280, 294
- Sujeitos 9, 11, 12, 13, 18, 26, 32, 57, 68, 74, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 97, 100, 101, 105, 106, 115, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 164, 165, 193, 194, 195, 196, 249, 251, 252, 253, 268, 289, 292, 295, 299, 300, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311
- Superior 11, 39, 40, 41, 44, 52, 56, 57, 58, 62, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 75, 113, 115, 133, 223, 236, 265, 266, 279, 285, 291, 297, 298, 307, 312, 319
- Surdos 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 203, 237
- T**
- Temática 13, 34, 48, 82, 97, 98, 100, 143, 190, 191, 206, 207, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 245, 246, 247, 250, 252, 259, 268, 292, 308
- Território 11, 65, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 223, 235, 244, 251, 255, 284, 302, 308
- Texto 2, 9, 13, 18, 32, 44, 48, 56, 76, 97, 121, 166, 172, 212, 213, 214, 215, 222, 223, 224, 228, 234, 258, 259, 263, 265, 269, 270, 276, 277, 299, 303, 305
- Trabalhadores 32, 40, 41, 42, 44, 74, 118, 119, 121, 185, 252, 261, 294, 307, 308, 309
- U**
- Universidade 27, 35, 37, 44, 68, 69, 70, 71, 73, 130, 148, 282, 297, 302, 303
- V**
- Valorização 42, 44, 52, 62, 63, 74, 82, 122, 138, 144, 147, 151, 198, 247, 250, 277, 296, 297
- Vivências 12, 22, 26, 96, 99, 102, 105, 111, 112, 122, 139, 142, 144, 145, 146, 149, 151, 199, 213, 252, 284, 303



O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA  
COMO *LOCUS* DE HUMANIZAÇÃO E  
FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Waldir Ferreira de Abreu  
Alder de Sousa Dias  
Damião Bezerra Oliveira  
Erbio dos Santos Silva  
(Organizadores)



O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA COMO *LOCUS*  
DE HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Waldir Ferreira de Abreu  
Alder de Sousa Dias  
Damião Bezerra Oliveira  
Erbio dos Santos Silva  
(Organizadores)

