

**POLITICAS E GESTÃO EDUCACIONAL
NO ESTADO DO AMAZONAS**

**Angela Maria Gonçalves de Oliveira
Eulina Maria Leite Nogueira
Zilda Glauca Elias Franco**
(Organizadoras)

@npae

Angela Maria Gonçalves de Oliveira
Eulina Maria Leite Nogueira
Zilda Glauca Elias Franco
(Organizadoras)

POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL
NO ESTADO DO AMAZONAS

ANPAE
2021

Sobre a Biblioteca Virtual da ANPAE A Biblioteca Virtual da ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação. Nosso endereço:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/index.html>

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO INTERNACIONAL(CIP)

OL48p

Políticas e gestão educacional no estado do Amazonas.
Organização: Angela Maria Gonçalves de Oliveira,
Eulina Maria Leite Nogueira e Zilda Glauca Elias
Franco. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

Recurso Digital: il.biog.

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 307 páginas

ISBN: 978-65-87561-15-8.

1.Educação. 2. Política. 3. Gestão. 4. Amazonas. I.
Oliveira, Angela Maria Gonçalves de. II. Nogueira,
Eulina Maria Leite. III. Franco, Zilda Glauca Elias.
IV. Título

CDU 37.014(811.3)/49

CDD 379(811.3)

Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação-ANPAE

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Anpae Amazonas

Diretora: Angela Maria Gonçalves de Oliveira

Vice-Diretora: Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Carlosaguiar48@gmail.com

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro
de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF,
Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

SUMÁRIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
❖ Ney Cristina Monteiro de Oliveira	
<hr/>	
APRESENTAÇÃO	13
❖ Arminda Rachel Botelho Mourão	
<hr/>	
CAPÍTULO I - A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS	22
❖ Rudervania da Silva Lima Aranha	
❖ Selma Suely Baçal de Oliveira	
<hr/>	
CAPÍTULO II - REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAÇÃO EM MANAUS-AM	47
❖ Cintia Adélia da Silva	
❖ Antônio Carlos Maciel	
❖ Arminda Rachel Botelho Mourão	
<hr/>	
CAPÍTULO III - META 06 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO SUL DO AMAZONAS.	68
❖ Dorys Lorena Santos de Carvalho	
❖ Ângela Maria Gonçalves de Oliveira	
<hr/>	
CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA NO AMAZONAS	93
❖ Lenilda Molina Guerreiro Reis	

**CAPÍTULO V - A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E OS
DESAFIOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (AS)
INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM** **114**

- ❖ Alberlândia de Lima Bernardo
- ❖ Adriana Francisca de Medeiros

**CAPÍTULO VI - SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA:
TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO E DESENVOLVIMENTO
DOS PROFESSORES INDÍGENA** **148**

- ❖ Alcioni da Silva Monteiro
- ❖ Kellyane Lisboa Ramos
- ❖ Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

**CAPÍTULO VII - ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO
SUPERIOR: DIFERENTES PERSPECTIVAS NO IEAA UFAM
HUMAITÁ-AM** **163**

- ❖ Kellyane Lisboa Ramos
- ❖ Alcioni da Silva Monteiro
- ❖ Eulina Maria Leite Nogueira

**CAPÍTULO VIII – O TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNDO
CONTEMPORÂNEO** **190**

- ❖ Marinez dos Santos de Paula
- ❖ Eulina Maria Leite Nogueira

**CAPÍTULO IX - OS IMPACTOS DE UMA INICIATIVA DA
GESTÃO ESTADUAL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR
DO AMAZONAS** **208**

- ❖ Raimundo Valcemir Sabóia Gouveia

**CAPÍTULO X - CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC:
SUBSÍDIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS** 229

- ❖ Neila Gonçalves Vinente
- ❖ Eliane Regina Martins Batista

**CAPÍTULO XI - EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: O QUE DIZEM OS
ANAIS DO ENPEC (1997-2015)** 250

- ❖ Thais de Souza Quirino
- ❖ Eliane Regina Martins Batista

**CAPÍTULO XII - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INTERFACE
DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL** 278

- ❖ Dnávia Miranda Neves Lobato
- ❖ Vera Lúcia Reis da Silva

BIODATAS

SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES 296



PREFÁCIO

PREFÁCIO

É uma honra atender o convite para introduzir este E-book sobre **Políticas e Gestão Educacional no Estado do Amazonas**, uma produção organizada pelas queridas professoras Ângela Oliveira, Eulina Nogueira e Zilda Franco, que fazem o merecido registro dos trabalhos de um grupo de estudiosos e pesquisadores da educação na Região Norte, em particular integrantes da ANPAE/Amazonas.

O Livro abarca debates centrais das políticas públicas educacionais que foram objeto de estudos e debates no Encontro Estadual da ANPAE/Amazonas em 2020, um debate acadêmico sério e comprometido que demarca a importância deste livro, em que os autores se baseando em referências regionais, nacionais e internacionais analisam criticamente as diretrizes das políticas educacionais e ao mesmo tempo, pondo em relevo a autoria e possibilidade de intervenção dos sujeitos nas políticas desenvolvidas.

No seu conjunto, os artigos aqui publicados visam fazer uma reflexão crítica sobre as políticas públicas e processos de gestão governamentais da educação no Estado do Amazonas, tendo como horizonte a garantia do direito à educação e a promoção da qualidade da educação. Os 13 capítulos enfocam distintos aspectos políticos e administrativos e discutem o direito à educação e a gestão educacional a partir de seus marcos normativos e processos de planejamento,

discutem os modelos de atendimento às demandas da diversidade étnico cultural e indígena da realidade amazonense, proferindo análises importantes que vão do instrumental ao substantivo, do individual ao coletivo, do técnico ao político.

Este E-book representa um importante esforço coletivo de produção acadêmica na medida em que agrupa resultados de pesquisas desenvolvidas por professores da Região Norte e do estado do Amazonas. Apresenta, pois o resultado de conhecimentos e saberes desenvolvidos nesse contexto e espaços. Considero um marco importante na valorização da produção acadêmica local e no fortalecimento da ANPAE na Região Norte, evidenciando sua importância e necessidade diante de um cenário de grandes desigualdades sociais e educacionais.

Os estudos que compõe essa obra são uma leitura pertinente e necessária para estudantes e profissionais da área de educação e a ANPAE ao publicá-los cumpre sua missão intelectual de socializar saberes e experiências educacionais e seu compromisso com a promoção da educação pública de qualidade para todos, todas e todes.

Belém (PA), 02 de julho de 2021.

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Vice-Presidente da ANPAE/Região Norte



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Arminda Rachel Botelho Mourão

Os trabalhos publicados neste e-book, editado pela ANPAE-AMAZONAS, são frutos de pesquisas efetivadas nas Universidades da Região Norte. Ressaltamos sua importância, pois permitiu que divulgássemos os conhecimentos construídos com muita seriedade e rigor científico.

Esclarecemos que pesquisar é uma das formas de resistência aos ataques à Educação Pública, por isso, elaboramos a comunicação de resultados de pesquisas que nos permite conhecer cada vez mais a região, contribuindo, desta forma, para a construção de Políticas Públicas.

Buscamos com esta exposição estimular o leitor a mergulhar nas leituras de modo a conhecer a construção do conhecimento que ocorre no Estado do Amazonas. Apresentamos com carinho cada trabalho desenvolvido.

O texto intitulado **“A relação público-privado na Educação Pública municipal de Manaus”**, de autoria de Rudervania da Silva Lima Aranha e Selma Suely Baçal de Oliveira, trata da implantação do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus – PROEMEM, o qual custou para o Município de Manaus o empréstimo de U\$\$ US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) dos Estados Unidos da América.

As autoras enfatizam que o banco interamericano de desenvolvimento é uma das agências que tem a função de promover a ideologia do mercado. Ao propagandear a importância da educação para a nova ordem mundial, introduz no público a lógica do privado, subvertendo o processo educacional ao impor transferência de responsabilidades públicas de âmbito educacional para entidades privadas, deixando de formar para a cidadania.

As (os) autoras (res) Cíntia Adélia de Silva, Antônio Carlos Maciel e Arminda Rachel Botelho Mourão no texto **“Repercussão das políticas nacionais de educação integração em Manaus-AM”** analisam a repercussão das políticas nacionais, através dos percursos da educação de tempo integral em Manaus, levando em consideração a gestão, o currículo e a metodologia empregada para a consecução da proposta.

Iniciam discutindo o Programa Mais Educação enfatizando a polêmica sobre a concepção de educação integral, trabalhando as inúmeras concepções da temática. Abordam a problemática da educação integral no Município de Manaus, apontando os desafios e enfrentamentos necessários desenhando o percurso trilhado para sua implantação e implementação. Apresentam também o percurso metodológico trilhado na pesquisa para posteriormente apresentarem a repercussão da política nacional de educação integral no sistema das escolas de tempo integral em Manaus.

O texto **“Meta 06 do Plano Estadual de Educação 2015-2025: análise da educação em tempo integral no sul do Amazonas”**, de autoria de Dorys Lorena Santos de Carvalho e Ângela Maria Gonçalves de Oliveira, objetivou compreender como os municípios que pertencem ao Sul do Amazonas, estão colocando em prática as metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação para o decênio,

2015-2025, especificamente em relação à meta 6 que trata sobre a educação integral.

Iniciam o texto discutindo a concepção de educação integral de Proudhon, Bakunin e de Manacorda para precisar o conceito de Educação em Tempo integral e trazem a história para mostrar as diversas tentativas de implantar a Educação Integral no Brasil. Enfatizam a proposta de Educação Integral que está inserida no Plano Nacional de Educação – Meta 6, afunilando a discussão para o Plano Estadual de Educação e para o Plano Municipal de Educação dos Municípios de Humaitá e Lábrea.

A mestranda do Programa de Pós-Graduação da UNIR desenvolve o texto **“A Educação Integral para a formação humana no Amazonas”**. Inicialmente discute a contextualização da Educação Integral no Brasil e a teorização da formação humana onde esse modelo de educação foi concebido por Anísio Teixeira. Faz alusão também a concepção engendrada por Darcy Ribeiro. Posteriormente estabelece uma discussão sobre os aportes legais que normatizam a implantação da Educação Integral no Brasil.

A questão indígena é abordada no texto intitulado **“A trajetória educacional e os desafios de estudantes universitários (as) indígenas no Município de Humaitá – AM”**, escrito por Alberlândia de Lima Bernardo e Adriana Francisca de Medeiros a partir da perspectiva indígena, inicia com a belíssima fala de Alberlândia, que é da etnia indígena PUYANAWA. No seu relato a autora narra o seu itinerário de formação. Esse caminho trouxe algumas indagações sendo que a principal foi justamente perguntar: o que o Curso Superior significava para os indígenas? E é justamente revivendo as memórias formativas e questionando-as que impulsionou o desenvolvimento da

pesquisa, indo buscar o percurso da vida acadêmica de outros indígenas que ingressaram no ensino superior.

As autoras discutem não só a trajetória, mas dão ênfase as oportunidades que surgiram no processo de formação escolar indígena, como também relatam as dificuldades enfrentadas no processo, que perpassam pela questão documental necessária para configurar o estudante como pertencente a uma determinada etnia, assim como sua adequação as normas de seleção e permanência na Universidade. É um texto profundo que nos aponta o enfrentamento que o coletivo indígena tem que enfrentar.

O texto "**Saberes indígenas na escola: teoria e a prática no ensino e desenvolvimento dos professores indígenas**", escrito por Alcioni da Silva Monteiro, Kellyane Lisboa Ramos e Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, objetiva trabalhar como o programa Saberes Indígenas na Escola tem colaborado para a construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue.

Os passos trilhados pelas autoras foi, primeiramente, resgatar a história de luta para conseguir o direito à educação indígena, levando em consideração as contradições existentes no processo, estabelecendo o debate sobre a identidade dos povos indígenas do Sul do Amazonas. Enfatizam que a escola é um espaço importante para construir processos identitários, manter e revitalizar a cultura indígena.

O trabalho de Kellyane Lisboa Ramos, Alcioni da Silva Monteiro e Eulina Maria Leite Nogueira mostra que a questão indígena passa a todo momento por transformações e ressignificações de sua cultura, havendo mudanças em sua cosmologia e maneiras de sobreviver. Enfatizam as lutas como prova de sua capacidade transformando-os em agentes de sua própria história e, desta forma, a população indígena organizou-se para garantir seus direitos.

Assim o trabalho **“Estudantes indígenas no ensino superior: diferentes perspectivas no IEAA UFAM HUMAITÁ-AM”**, precisa as lutas travadas por direitos e enfatiza que a educação permite a construção de trajetórias emancipadoras.

O artigo **“O trabalho docente e práticas pedagógicas da educação do campo no mundo contemporâneo”** evidencia as dificuldades e os desafios que os professores que trabalham em classes multisseriadas no campo amazônico têm que responder. Parte da discussão sobre a formação e o trabalho de docentes no campo amazônico, apontado para a possibilidade da construção de um novo paradigma que visa a educação integral das crianças, jovens e adultos que residem no contexto rural.

Assim, as autoras Marinez dos Santos de Paula e Eulina Maria Leite Nogueira afirmam que a educação do campo ao se pautar na diversidade cultural valoriza os moradores do campo e, ao respeitar suas formas de vida, seus valores, consolida a Escola do Campo. Desta forma, o processo de formação de professores é fundamental para uma educação de qualidade socialmente referenciada, na qual a prática pedagógica respeita os valores dos homens e das mulheres do campo e criam referenciais que indiquem processos emancipatórios.

Ao escrever o texto **“Os impactos de uma iniciativa da gestão estadual em uma escola do interior do Amazonas”** o professor Raimundo Valcemir Sabóia Gouveia apresenta os impactos do III Circuito de Experimentos de Baixo Custo (CEBAC), conforme foram percebidos na Escola Estadual Maria Calderaro (EEMC).

Discute a relevância do ensino de ciência, enfatizando os recursos utilizados com os experimentos. Afirma que existe, possibilidades de inovação ao promover a alteração da rotina didática, mobilizando a criatividade, superando as dificuldades vividas no cotidiano escolar.

Assim, o espaço escolar transforma-se em espaço criativo de aprendizagem, não só do aluno, mas também, do professor envolvido no processo.

O texto "**Cadernos de formação do PNAIC: subsídios para as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras**" de autoria das pesquisadoras Neila Gonçalves Vinente e Eliane Regina Martins Batista, traz uma análise do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enfatizando que a produção e mobilização dos conhecimentos são efetivados pelas professoras alfabetizadoras, para tal essas profissionais têm que ter clareza do ato de ensinar.

No processo de formação os conceitos de criança e infâncias foi debatido e apontam a premissa que o educador tem que estar aberto para que o desenvolvimento social, cultural e cognitivo das crianças seja respeitado, considerando a pluralidade existente na escola. Essa compreensão reconhece que o aluno é sujeito do processo de aprendizagem, que como cidadão tem direitos e deveres.

Assim a pesquisa verificou a concepção dos professores e professoras do que seja o processo de alfabetização, ficando claro que a alfabetização não é só o ato de ensinar a ler, de adquirir os mecanismos da leitura. Ao entender que o significado da alfabetização é um ato crítico e social, existe a possibilidade concreta de desenvolver sequências didáticas e pedagógicas que permitem aprendizagens significativas. Para tal, a organização do trabalho pedagógico ganha relevância ao forjar a reflexão sobre o ato de aprender.

As pesquisadoras reconhecem a importância do processo de aprendizagem que o PNAIC engendra, mas mostram as dificuldades que a organização do trabalho no cotidiano escolar traz na implementação de ações que levem a processos de trabalho significativos, tanto para o professor como para o aluno.

A Educação científica é fundamental para que o Brasil forme pesquisadoras e pesquisadores que possam responder pela Ciência e Tecnologia do país. Desta forma o artigo **“Educação Científica: o que dizem os anais do ENPEC (1997-2015)”**, de autoria de Thais de Souza Quirino e Eliane Regina Martins Batista traz a análise das produções científica publicadas nos anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências, objetivando entender o que essas produções trazem para o desenvolvimento da iniciação científica na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisar as produções as autoras concluem que há poucas pesquisas que trabalharam a Educação/Alfabetização Científica na Educação infantil. Ressaltam que não encontraram nenhum trabalho na Região Norte, inferindo que a organização das práticas e a formação de professores não priorizam o processo de Alfabetização Científica.

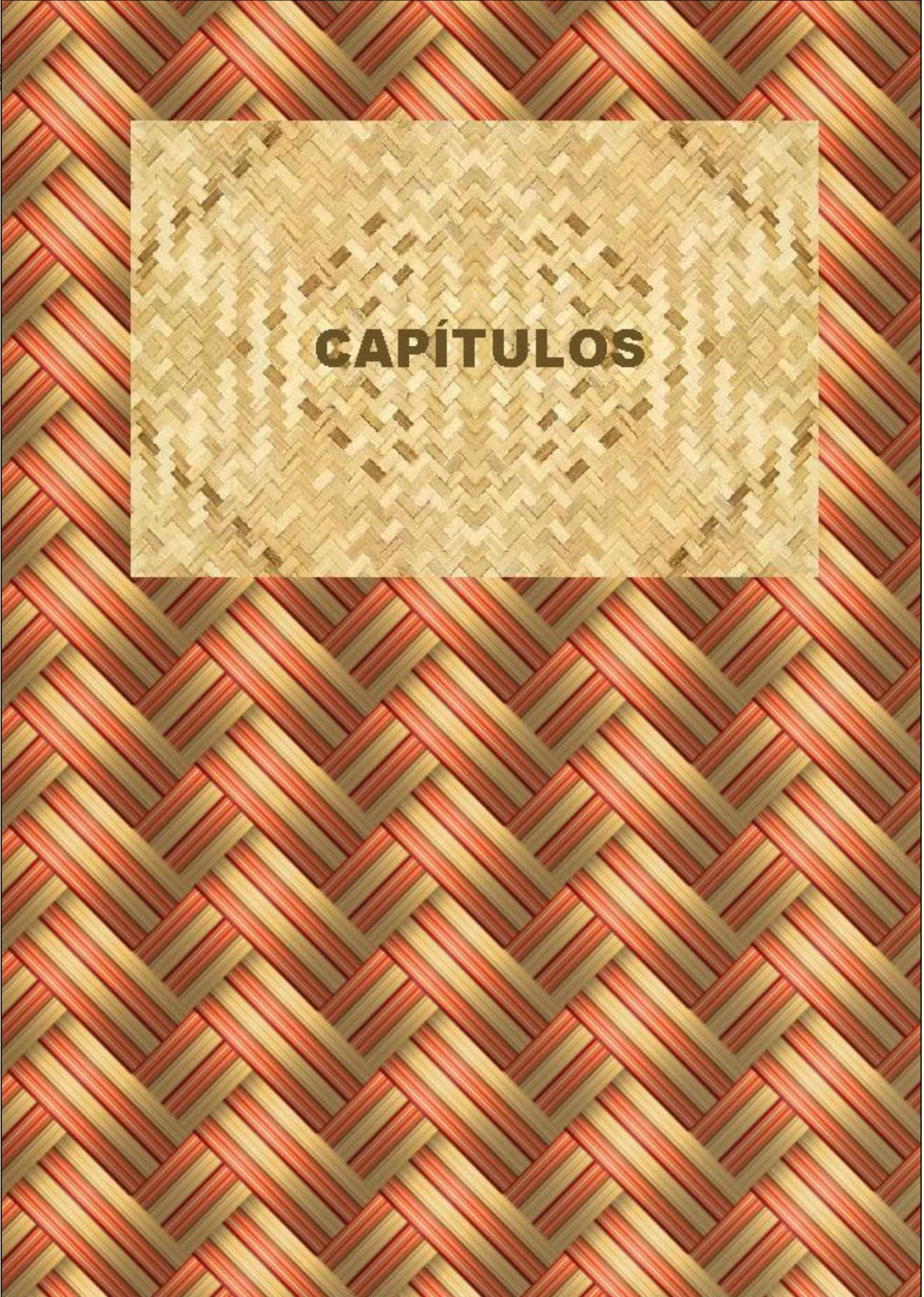
As autoras concluem que é necessário compreender que a organização do trabalho pedagógico é fundamental para os processos de Alfabetização Científica e que esta possibilita à criança a leitura do mundo que a cerca, estimulando a criatividade e a compreensão do contexto social vivenciado no cotidiano, ultrapassando práticas que apenas memorizam e estabelecendo o processo de letramento, tão necessário para pensar o mundo.

A Política de inclusão tem sido palco de disputas, embora a inclusão venha sendo efetivada na política educacional desde a década de 1990, tem sofrido no Governo Bolsonaro sérios revezes. Assim, o texto intitulado **“A prática pedagógica na interface da inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino fundamental”** de autoria Dnávia Miranda Neves Lobato Vera Lúcia Reis da Silva, traz uma grande contribuição para a educação especial inclusiva.

O texto objetiva apresentar a contribuição da prática pedagógica de professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Humaitá/AM.

As autoras discutem a educação especial, apontando a importância de efetivar a educação formal para as crianças com TAE. Trazem no processo de discussão a prática pedagógica dos professores e professoras nas Salas de Recursos Multifuncionais. Afirmam que há contribuição efetiva no desenvolvimento cognitivo social e afetivo das crianças da escola estudada, devido, principalmente o trabalho da professora da Sala de Recursos Multifuncionais da escola em questão.

Esperamos que a leitura deste material possa ser mais um incentivo às reflexões de nossa realidade social e que se chegue ao entendimento que **fazemos pesquisa sim** no Estado do Amazonas. O debate deve ser permanente frente a problemática Educacional Amazônica, o que exige enfrentamento político dada a situação em que se encontra o país. É fundamental que se entenda o contexto político para lutar por Políticas Públicas que priorizem o Público.



CAPÍTULOS

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS¹

Rudervania da Silva Lima Aranha²

Selma Suely Baçal de Oliveira³

Introdução

As negociações com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) por meio do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), implantado na rede pública municipal de Manaus, revela compromissos cruciais para a escola pública municipal em suas múltiplas facetas. Nesse contexto, o governo federal em 2017 autoriza o Município de Manaus/AM a contratar operação de crédito externo, com garantia da União, no valor de até US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América), cujo objetivo anunciado no projeto é expandir a cobertura e melhorar a qualidade da educação básica.

Para desenvolver o estudo, foi realizada uma revisão de literatura, bem como levantamento e análise de documentos primários, entre eles

¹Texto adaptado da dissertação do mestrado em educação defendido no ano de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação na UFAM, certificado pelo CNPQ. E-mail: rudervania.aranha@gmail.com

³ Professora associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Doutora em Educação pela USP, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação na UFAM, certificado pelo CNPQ. E-mail: selmabacal@ufam.com.br

incluídos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Relatórios Anuais que estão disponíveis no endereço eletrônico do BID, além de documentos relativos à concretização do PROEMEM e às ações efetivadas pelo referido projeto no período de 2014 a 2017.

O PROEMEM revela-se no contexto da globalização da economia, marcado pela hegemonia do pensamento político, que tem como foco o princípio neoliberal, acrescido pela incorporação da ciência e da tecnologia às forças produtivas, sendo tais forças preconizadas pelo processo de competitividade no mundo corporativo, frente às constantes pressões do setor econômico por reformas do Estado e por redefinir políticas sociais e educacionais.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), desde seu surgimento em 1959, direciona suas ações com a finalidade de financiar projetos em países da América Latina e do Caribe, por meio de empréstimos, subsídios e cooperação técnica. A estrutura do BID atualmente é formada por 5 *dimensões* de políticas: 1) Recursos Humanos e Desenvolvimento Social (que abrange a Divisão de Desenvolvimento Social; Unidade de Pobreza e Desigualdade; Unidade de Educação; Unidade de Igualdade de Gênero e Desenvolvimento; Povos Indígenas e Desenvolvimento Comunitário); 2) Meio Ambiente e Recursos Naturais; 3) Infraestrutura, Mercados Financeiros e Empresa Privada (com as Divisões de Infraestrutura e Mercado Financeiro e de Micro, pequena e média empresa); 4) Estado, Governabilidade e Sociedade Civil; e 5) Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento.

Argumenta-se que este organismo multilateral busca legitimar novos mecanismos de mercado. Dessa perspectiva, o banco é abordado como uma agência promotora da função ideológica de novos termos disseminados, exemplo disso: *Globalização, flexibilização, publicização, qualidade total, participação, empregabilidade e exclusão social*, são alguns dos novos linguajares ideologizados, escondendo o verdadeiro

significado das coisas e legitimando seus projetos. Não obstante, o termo de empregabilidade vai legitimar a concepção de educação enquanto uma mercadoria que deve ser consumida permanentemente. Destaca-se, particularmente a partir da década de 1990, o início de um movimento internacional de reforma educacional para enfrentar os desafios de uma *nova ordem econômica mundial*. Essas reformas iniciaram-se com compromissos assumidos pelos governos de diferentes países e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir desse movimento, a educação passou a ser tema central das reformas políticas e econômicas, sendo intensamente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, e, por isso mesmo, a educação adquiriu uma centralidade renovada. Dela se espera, que prepare as novas gerações para o trabalho no marco de economias modernas e competitivas e a desenvolver habilidades demandadas pelo mercado.

Objetivando explicitar esse processo, inicialmente aborda-se o conceito de mercado com base em Marx (1982) e apresentam-se as imposições do BID, aqui entendidos como uma estratégia neoliberal que tende a instrumentalizar a educação básica na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados. Desse modo, o poder dos organismos internacionais junto aos governos na determinação das políticas educacionais implica em uma adequação do ensino às exigências do mercado, de maneira que a educação passa a ser entendida como uma mercadoria negociável no mercado educacional, e não como direito social e bem público de responsabilidade estatal.

Em seguida, discute-se o papel desempenhado pelo BID no processo de implantação das ações do PROEMEM operacionalizado pela SEMED. Nesse cenário, é premente intensificar o debate sobre o

financiamento da educação, aqui entendido como uma nova fase de reprodução do capital, caracterizada pela preponderância das finanças. Deste modo, a configuração do PROEMEM no contexto amazônico pode ser analisada considerando também as categorias do público e do privado na educação com aspectos inerentes às relações sociais e à produção da vida material humana. A introdução do mercado na educação pública municipal nasce da relação contraditória e conflitiva de estruturação dos espaços público e privados no cenário nacional e no âmbito da educação.

O banco interamericano de desenvolvimento como agência promotora da função ideológica do mercado

A mercadoria é um objeto produzido pelo trabalho humano, a riqueza das sociedades onde rege o modo de produção capitalista, conforme denominação dada por Marx (1982). Para este autor, o capitalismo, por meio de sua exploração do mercado mundial, deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em cada país. Nesta fase, “o dinheiro é a mercadoria que tem como característica a inalienabilidade absoluta, porque é o produto da alienação universal de todas as outras mercadorias” (MARX, 2014, p. 58). Assim,

[...] a circulação das mercadorias é o ponto de partida do capital. Ele só aparece no lugar onde a produção mercantil e o comércio já atingiram certo grau de desenvolvimento [...] historicamente o capital, em suas origens, vamos encontrá-lo, por todos os lados, se confrontando com a propriedade imobiliária sob a forma de dinheiro, seja como fortuna em dinheiro, seja como capital comercial, seja como capital usuário. Hoje, como outrora, todo capital novo entra em cena, isto é, no mercado dos produtos, mercado do trabalho, mercado do dinheiro, sob a forma de dinheiro, dinheiro que deve transformar-se em capital por meio de processos especiais (MARX, 2014, p. 97).

Não obstante o modo capitalista de produção entra em uma época propriamente global, e não apenas internacional ou multinacional. De acordo com Celso Furtado (2014) Marx preocupou-se, sobretudo, com o crescimento mais que proporcional do capital constante e com a tendência à concentração da riqueza engendrada pela concorrência e pelas inovações tecnológicas, “o que acarretaria a persistência do *exército de reserva* de trabalhadores e a exclusão das classes trabalhadoras dos benefícios do desenvolvimento” (FURTADO, 2014, p. 91). No *Manifesto Comunista*, percebe-se este contexto histórico em que mundo se abria muito rapidamente para o mercado global:

[...] pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países [...] ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações (MARX; ENGELS, 2007, p. 57).

Portanto, o mercado, as forças produtivas, a nova divisão internacional do trabalho, a reprodução ampliada do capital desenvolve-se em escala mundial. Marx (1982, p. 77) esclarece que o fetichismo surge exatamente quando uma determinada relação social entre os próprios homens assume para eles “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas [...] os produtos do cérebro humano parecem

dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens” (Marx, 1982, p. 81). Fetichismo é um termo usado por Karl Marx no livro “O Capital” em que ele se reportou ao fato da mercadoria, enquanto resultado do trabalho humano e ao ser trocada, adquirir vida própria. Ao assumir um caráter social, a mercadoria na sua relação com os produtores, vai perdendo sua referência com o trabalho humano e adquire uma forma fantasmagórica e autônoma, “que está sempre grudada aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias” (Marx, 1999, p. 94). O modo de produção da vida material “condiciona o processo de vida social, política e intelectual [...]. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47).

A passagem do século XIX para o século XX, no Brasil, foi marcada pelo avanço do capitalismo, com a conseqüente industrialização e urbanização do país, a relação contraditória entre os interesses públicos e privados em torno de questões econômicas, políticas, sociais e educacionais permitiu a alteração do sentido da categoria público e privado, ou seja, “a minimização do Estado na condução das políticas sociais, que ficam dependentes apenas das leis do mercado, tido como dinâmica própria da esfera do privado” (SEVERINO, 2005, p. 33-34). Assim, fortaleceu-se a concepção de que o Estado não representa diretamente o interesse público, sendo um espaço de contraposição de interesse público e privado.

Com o avanço do capitalismo, a dimensão pública afirma-se como uma alternativa autônoma e positiva para a condução das políticas sociais. No Brasil, a formação da burguesia não se deu por meio de diferenciações, embates e rompimentos substanciais com antigas oligarquias. Sob o capitalismo dependente, que é a forma histórica particular assumida pelo capitalismo em seu processo de expansão em

países periféricos, como os da América Latina, a acumulação de capital seria institucionalizada de forma a promover a expansão simultânea dos núcleos hegemônicos às economias centrais e aos setores dominantes. Entre as fundamentais mudanças conseguidas pelas estruturas de poder e de comando brasileiro, estão as que garantiram o ajustamento e a readaptação dos setores econômicos tradicionais, em conjunto com os setores econômicos emergentes, ao modo de produção capitalista dependente (FERNANDES, 2005, p. 238).

O setor privado empresarial, nesse contexto, desempenhou influência sobre as políticas do Estado, atuando em defesa dos interesses da propriedade privada e não de uma revolução industrial em conjunto com uma transformação social e educacional. As discussões de Florestan Fernandes a esse respeito mostram que “o efeito mais direto dessa situação é que a burguesia mantém múltiplas polarizações com as estruturas econômicas, sociais e políticas do país” (FERNANDES, 2005, p. 240). O autor afirma que foi nesse contexto que se consolidaram as relações entre capital e trabalho e o lema da incorporação do proletariado à sociedade moderna ganhou centralidade. A burguesia industrial e o setor privado no Brasil apresentaram forte desempenho no sentido de manter o controle sobre as estruturas do Estado.

Com o processo de industrialização e com a constituição do trabalho assalariado, a educação passou a ser vista como problema crucial no Brasil por grande parte da população brasileira, nos anos iniciais do século XX. As promessas liberais desse período reconheceram a importância do estabelecimento de alguns princípios para garantir a liberdade e a propriedade privada, entretanto, considerando as características básicas da organização da sociedade brasileira, as parcerias realizadas entre as burguesias nacional e internacional fizeram com que as influências externas se tornassem

progressivamente mais frequentes. Na mesma direção, a falta de financiamento e investimento públicos no ensino foi considerada a principal causa para a não efetivação de uma política educacional em nível nacional.

Considerando essa complexidade que envolve a inserção do privado no público, Shiroma (2004) elucida que os discursos governamentais, de organismos multilaterais e empresários brasileiros deságuam, necessariamente, na afirmação da importância estratégica da escola para a “nova ordem mundial. Não é de surpreender, portanto, que tal questão venha se configurando como umas das temáticas prioritárias não só de órgãos governamentais, como de vários setores da sociedade” (SHIROMA, 2004, p.13).

Nesse contexto, tem origem o PROEMEM, cujo período de execução corresponde a cinco anos (2017 a 2021), sendo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus o órgão executor do referido projeto, financiado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com os recursos previstos no orçamento da SEMED. É importante considerar que o processo de implantação das ações do PROEMEM conta com a operação de crédito externo, aderindo ao empréstimo com o BID, cujo objetivo anunciado no projeto é expandir a *cobertura* e melhorar a qualidade da Educação Básica. Nessa direção, expande-se a presença direta do setor privado, seja este lucrativo ou não, dentre os quais se destaca a Fundação Itaú Social (FIS), por meio da efetivação do Programa Tutoria Educacional (PTE) para o trabalho dos docentes desta Secretaria. Entretanto, como acontece em toda dinâmica do processo social, a parceria com o setor privado se revela nas contradições que emergem nos espaços das lutas de classe, por meio dos sujeitos histórico-sociais em movimentos concretos. Por esses motivos, tem-se como objetivo geral analisar a materialidade do PROEMEM na rede pública municipal de ensino de

Manaus, evidenciando a lógica do mercado no contexto da parceria com o setor privado nas etapas da educação básica do ensino público municipal.

De acordo com Silva (2014), “o Brasil tem aderido às políticas impostas por organismos imperialistas, a exemplo do Banco Mundial, que têm conduzido as políticas educacionais em curso no nosso país” (p. 114). Nesse sentido, merece maior destaque a participação do Banco Mundial, pois se consolidou no plano internacional como agência de financiamento de projetos nas áreas sociais. No Brasil, na década de oitenta, foi bastante significativo o montante de projetos no setor educacional apoiados pelo Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). Os financiamentos dessa instituição para a educação no Brasil, no entanto, são empréstimos realizados, na maioria das vezes, mediante contrapartida local, geralmente responsáveis pela execução dos projetos.

Segundo Coraggio (1998, p. 98), as orientações e sugestões produzidas pelos integrantes do Banco Mundial, desde os anos de 1990, são formas apresentadas como receitas técnicas, que enfatizam a adoção de um modelo macroeconômico aplicável ao campo da educação como um todo, por meio de uma equação que associa o aumento de produção e da acumulação de capital às variações no campo do trabalho e ao fator chamado de *capital humano*, relativo ao investimento nas pessoas, no conhecimento e nas habilidades adquiridas. Nesse sentido, Silva (2014, p.111):

[...] acompanhando o ajuste estrutural promovido nas décadas de 1980 e 1990, promoveram-se reformas educacionais cujas diretrizes foram fornecidas pelo Banco Mundial. A educação é vista por esse organismo como capital humano e os investimentos realizados na educação básica buscam assegurar a governabilidade e a segurança no funcionamento do modo de produção capitalista em sua fase imperialista.

O Banco Mundial vem exercendo, na sociedade brasileira, crescente influência nesse período, materializada nas leis e nas reformas realizadas, revelando o seu caráter estratégico de atuar no processo de reestruturação produtiva do capital e na gestão das relações internacionais por meio de conjecturas políticas de ajuste estrutural do tipo neoliberal. Essas alternativas de reformas educacionais se caracterizam pela expressão *Educação para Todos*. Segundo Coraggio (1998), “essa proposta supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente: o para todos significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação, ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo básico” (p. 88). Nesse caso, a aparência do para todos esconde a segmentação do atendimento aos serviços básicos em dois aspectos, os que são gratuitos ou subsidiados e os que são ofertados pelo mercado, dando margem aos programas sociais de um Estado com políticas assistencialistas focadas na linha da pobreza, acompanhada de uma redução na qualidade e da complexidade dos serviços públicos.

O mercado na educação pública municipal: as imposições do Banco Interamericano de Desenvolvimento

O enfraquecimento do Estado reduz sua capacidade de organização e de controle de bens e normatiza um quadro legal e institucional para garantir a elevação de empreendimentos de interesse do mercado no interior de escolas públicas. Neste cenário, as políticas educacionais sofrem diretamente a interferência destas contradições, devido à centralidade que a educação escolar tem no quadro integrante da política educacional, incluindo diferentes aspectos que parecem estar dentro dessa intencionalidade, ou seja, “de contribuir para o novo papel e funções do Estado, papel esse que deve corresponder às demandas do capital internacional, a partir do mercado” (MAUÉS, 2006, p. 2).

Para compreender essa realidade e os seus desdobramentos, é necessário estabelecer a distinção entre os efeitos da relação entre o público e o privado sobre a educação e os efeitos de uma "ideologia estreitamente associada e propícia ao desenvolvimento da economia mundial, segundo uma certa orientação" (CARNOY, 2012, p. 350). A trajetória de consolidação da educação pública brasileira no século XX e XXI tem sido "determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos" (CUNHA, 2007, p. 810) e se forma como um processo prolixo e oposto. Nessas condições, a parceria com o setor privado em educação oculta interesses hegemônicos do capitalismo atual de forma disfarçada e camuflada para legitimar seus projetos e programas. A partir da década de 1990, o início de um movimento internacional de reforma educacional para enfrentar os desafios de uma *nova ordem econômica mundial*. Essas reformas iniciaram-se com compromissos assumidos pelos governos de diferentes países e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir desse movimento, a educação passou a ser tema central das reformas políticas e econômicas, sendo "fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores" (KRAWCZYK, 2012, p. 347). A atuação do Estado tem sido disputada com o setor privado, evidenciando a participação do empresariado, que se concretizou como agente político no decorrer do século XX, com o apoio de setores organizados da sociedade civil, de modo que os interesses mercantis vêm prevalecendo.

A aceitação de projetos de parcerias, contratos e convênios com o setor privado na educação pública faz parte de um processo mais amplo de "reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, sem deixar de reconhecer que

a privatização constitui uma estratégia global da atual reestruturação capitalista” (GENTILI, 1998, p. 73). Sobretudo, tem ocorrido um progressivo processo de transferência de responsabilidades públicas de âmbito educacional para entidades privadas, o que permite situar a natureza histórica desse embate no cenário da educação brasileira. Assim, se configuram e materializam-se a apropriação privada do bem público, tal qual afirma Frigotto: “trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas” (FRIGOTTO, 2010, p. 148).

É precisamente dentro deste contexto que se deve compreender a relação com o setor privado e todas as ações voltadas para a estimulação e disseminação da mesma, evidenciando-se uma nova investida do capital, “de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual” (GENTILI, 1998, p. 19). O processo desencadeador da política educacional municipal, no qual contratos e convênios com o setor privado foi normatizada, permitindo assim, a institucionalização de interesses privados nas etapas da educação básica municipal, iniciou-se primeiramente com a implantação e execução do PROEMEM. A partir do ano de 2014, seu grupo de trabalho, composto por profissionais da educação pública municipal de Manaus juntamente com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), passou a decidir a contratos e convênios com o setor privado como meio de organizar soluções educacionais para a educação infantil e para o ensino fundamental.

Diante disso, cresce, consideravelmente, o envolvimento de fundações e institutos ligados a grupos financeiros que investem fortemente na educação, sob do mercado educacional. A implicação do setor empresarial nas questões sociais tem crescido substancialmente,

sendo assunto que requer maior atenção, reflexão e análise por parte dos educadores e demais profissionais comprometidos com a educação brasileira.

É importante considerar que o processo de implantação das ações do PROEMEM conta com a operação de crédito externo, aderindo ao empréstimo com o BID⁴, cujo objetivo anunciado no projeto é expandir a *cobertura* e melhorar a qualidade da Educação Básica. Diante desse contexto, as políticas educacionais dirigidas por organismos internacionais modificam o trabalho, a formação e a carreira docente, e “aos professores resta consumir os produtos do aquecido e rentável mercado” (SARTI, 2012, p. 325). Não obstante, o processo de *flexibilização*⁵ da legislação federal para as administrações públicas diretas, autárquicas e fundacionais dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios tem possibilitado a normatização de contratos e convênios com o setor privado, já que essa *flexibilização* prediz normas gerais de licitação e contratação de obras, serviços, compras e alienações. Esse processo viabiliza a expansão de instituições privadas no setor educacional, encontrando-se novos *nichos* de exploração econômica que permitem a apropriação privada do bem público, fetichizado por seus produtos e por seus serviços, nas etapas da educação básica do ensino público municipal de Manaus, constituindo uma supervalorização que ultrapassa a realidade desses objetos e a sua relação com o trabalho e o conhecimento humano.

⁴ Lei municipal nº 1.882, de 13 de junho de 2014, que autoriza a contratar operação de financiamento externo com Organismo Multilateral de Crédito até o valor de 52 milhões de dólares para a execução do PROEMEM. (MANAUS, 2014).

⁵ Esse termo são alguns dos novos linguajares ideologizados, escondendo o verdadeiro significado das coisas. “Para legitimar as transformações antipopulares, os setores hegemônicos desenvolvem um novo linguajar” (MONTAÑO, 2014, p. 27).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento e as negociações com o PROEMEM

O Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) foi instituído em 30 de outubro de 2014 e conta com financiamento global de US\$104.000.000,00 (cento e quatro milhões de dólares norte-americanos). Destes, US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) são oriundos de uma operação de crédito com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e os outros 52 milhões de dólares, da contrapartida do orçamento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Manaus e repasses do Ministério da Educação (MEC). Os contratos de empréstimos e de garantia foram firmados em 14 de julho de 2017, tendo sido a República Federativa do Brasil representada no ato pela Procuradora da Fazenda Nacional que esta subscreve, no uso da competência que lhe foi conferida mediante a Portaria PGFN nº 713, de 04 de julho de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 06 de julho de 2017.

Evidenciam-se, dessa forma, estratégias do governo municipal em relação à expansão de atendimento do ensino infantil e do ensino fundamental da rede municipal de Manaus. Desse modo, contratos e convênios com o setor privado na educação municipal, conforme se realiza no município de Manaus e em muitos municípios brasileiros, é mais uma face dessa relação contraditória entre escola pública e instituições privadas, revelando-se numa fase mais ampliada “desses processos de privatização da educação” (ADRIÃO, 2017, p.129). O PROEMEM estrutura-se em quatro componentes: Componente 1 (um) – *Expansão e Melhoria da Cobertura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*; Componente 2 (dois) – *Melhoria da Qualidade da Educação*; Componente 3 (três) – *Gestão, Monitoramento e Avaliação*; Componente 4 (quatro) – *Administração do Projeto*.

Esses componentes contam com recursos financeiros oriundos da operação de crédito com o BID programados para execução total em cinco anos (2017 a 2021), descritos a seguir: Componente 1 – tem como ação *expandir a cobertura e melhorar* a educação infantil e ensino fundamental, constituem a maior parte dos custos do projeto, que corresponde a U\$ 63.380.000,00, que anuncia como objetivo ampliar a cobertura da educação infantil e ensino fundamental e a expansão e melhoria da infraestrutura escolar; Componente 2 – tem como ação *melhorar a qualidade* da educação. Compõe no total de despesas U\$ 26.260.000,00. Este componente anuncia como objetivo melhorar o desempenho dos alunos da rede da educação infantil e ensino fundamental, este componente deve financiar: a concepção e implementação de programas de aceleração da aprendizagem e reforço escolar com o apoio do Instituto Ayrton Senna (IAS); a reformulação de concursos para seleção de novos professores, bem como a revisão do período de estágio probatório, acompanhando professores contratados por meio de um sistema de *coaching* (desenvolvido pela Fundação Itaú Social, por meio do Programa de Tutoria Educacional); Componente 3 – tem como ação gestão, monitoramento e avaliação. Compõem U\$ 8.030.000,00 no total de despesas previstas para esse componente. Este componente anuncia como objetivo reforçar a capacidade de gestão da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em consonância com as orientações do BID a SEMED contrata a empresa Instituto Águila⁶, para auxiliar na implementação do Sistema Integrado de Gestão da Educação (GIDE); e finalmente o Componente 4 – tem como ação a gestão do Projeto. Compõem no total de despesas previstas de U\$ 6.330.000,00. A fim de proporcionar a execução do

⁶ No ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus contratou a empresa Instituto Águila para a implementação do Sistema Integrado de Gestão da Educação (GIDE). Este sistema visa a introduzir uma série de indicadores estratégicos de gestão escolar, formando uma equipe de 100 coordenadores pedagógicos responsáveis pela melhoria da gestão escolar e pelo apoio às escolas em suas ações de melhoria (ARANHA, 2017).

Projeto, será realizada a criação da Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP); a aquisição de bens para o seu funcionamento e a prestação de apoio à gestão e auditoria externa. (MANAUS, 2017, p.4-6).

Conforme verifica-se o empréstimo de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares americanos) que o município de Manaus tomou junto ao BID é amparado pelo programa de meta educacional do município de Manaus, atuando alinhado às políticas públicas para os setores, tanto nacional quanto estadual para elevar os níveis de excelência na educação, espera-se melhorar o desempenho acadêmico dos alunos medido pela prova Brasil. Os recursos do empréstimo serão aplicados na expansão da infraestrutura educacional da rede de ensino municipal, na melhoria da qualidade da educação, como na gestão, monitoramento e avaliação do ensino. O financiamento é devido a uma taxa de juros LIBOR de três meses para o dólar norte americano mais spread (margem variável) a ser definida pelo BID. O período de carência para amortização igual a 60 (sessenta) meses. Dessa forma, segundo o cronograma financeiro da operação, somente o valor dos encargos afeta economicamente o município de Manaus, causando o pagamento de juros, demais encargos e comissões na ordem de US\$ 31.382.033,00 (trinta e um milhões, trezentos e oitenta e dois mil e trinta e três dólares), rateados ao longo de 25 anos (2017 a 2042). Análise financeira da operação de empréstimo será financiado nas seguintes condições:

- a) Valor do financiamento na moeda de empréstimo: US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares americanos);
- b) Valor da contrapartida na moeda de empréstimo: US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares americanos);

- c) Taxa de juros: LIBOR trimestral, mais ou menos uma margem de custo do Banco, mais a margem (spread) aplicável para empréstimos do capital ordinário;
- d) Demais encargos e comissões: Comissão de crédito de até 0,75% sobre o saldo não desembolsado (Normas Gerais do BID - Art. 3.04)⁷. Encargo de inspeção e supervisão de até 1% do valor do empréstimo, dividido pelo número de semestres compreendidos no prazo original de desembolso (Normas Gerais do BID - Art. 3.06);
- e) Prazo de carência (meses): 60;
- f) Prazo de amortização (meses): 240;
- g) Prazo total (meses): 300;
- h) Ano de início da operação: 2017;
- i) Ano de término da operação: 2042.

O PROEMEM está inserido no Plano Plurianual (PPA)⁸ do Município de Manaus para o período 2018 a 2021, estabelecido pela Lei municipal nº 2.294, de 03 de Janeiro de 2018, no montante de R\$, 178.910.000,00 (Cento e setenta e oito milhões e novecentos e dez mil reais), sendo que para o ano corrente a previsão é de R\$ 48.657.761,30 (Quarenta e oito milhões seiscentos e cinquenta e sete mil, setecentos e sessenta e um reais e trinta centavos), desdobrando-se em R\$ 13.817.761,30 (Treze milhões, oitocentos e dezessete mil, setecentos e sessenta e um reais e trinta centavos) contrapartida Prefeitura de Manaus e R\$ 34.840.000,00 (Trinta e quatro milhões

⁷ O empréstimo foi concedido pelo BID, sendo que no instrumento contratual foram estipuladas cláusulas usualmente adotadas (ARANHA, 2017).

⁸ O Plano Plurianual (PPA), no Brasil, previsto no artigo 165 da Constituição Federal e regulamentado pelo Decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998 é um plano de médio prazo, que estabelece as diretrizes, objetivos e metas a serem seguidos pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal ao longo de um período de quatro anos.

oitocentos e quarenta mil reais) valor previsto de receita. O restante com previsão de valores a serem alocados a partir do orçamento de 2015.

De acordo com a autora Vanessa Fleischfresser (2006) no ano de 2003, foi criado CENAFLORE (Centro Nacional de Apoio ao Manejo Florestal), com papel de definir estratégias para a diminuição do desmatamento na Amazônia, suas ações estão voltadas para a ascensão econômica e social das comunidades extrativista da Amazônia e incentivar o uso de tecnologias. Dessa forma, segundo a autora o bem-estar da população local é efetivado por meio do PROECOTUR (Programa de Desenvolvimento do Ecoturismo na Amazônia Legal). Ainda de acordo com Fleischfresser (2006) esse programa, executado com empréstimo do BID e contrapartida nacional, objetiva a implantação de polos ecoturístico em estreita articulação com as comunidades e os empresários locais. “Esses programas, com pequenos ajustes e diferentes na designação, constaram do PPA (Plano Plurianual) 2000-2003 e constam do PPA 2004-2007” (FLEISCHFRESSER, 2006, p. 52). Manteve-se, portanto, as mesmas regras orçamentárias anuais do município para a operação de crédito com o BID, assim, PROEMEM está inserido no PPA identificados no quadro 2.

Quadro 1: Ações Orçamentárias do PPA 2018-2021

Programa	Título	Valor (R\$)
0066- ATENDIMENTO EDUCACIONAL A CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS	Construção de Creches Municipais	43.177.000,00
0066- ATENDIMENTO EDUCACIONAL A CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS	Construção e Ampliação de Centros Municipais de educação infantil – CMEIS	17.000.000,00
0066- ATENDIMENTO EDUCACIONAL A CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS	Manutenção da Educação Infantil	165.201.000,00
0066- ATENDIMENTO	Programas e Projetos	21.705.000,00

EDUCACIONAL A CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS	Pedagógicos de educação Infantil.	
0051- ENSINO FUNDAMENTAL DE QUALIDADE	Construção e Ampliação de Escolas de Ensino Fundamental	16.728.000,00
0051- ENSINO FUNDAMENTAL DE QUALIDADE	Formação Continuada de Docentes e Pedagogos	16.281.000,00
0051- ENSINO FUNDAMENTAL DE QUALIDADE	Gestão do Ensino fundamental	289.172.000,00
0051- ENSINO FUNDAMENTAL DE QUALIDADE	Implementação do Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Manaus- SADEM	6.000.000,00
0051- ENSINO FUNDAMENTAL DE QUALIDADE	Programas e Projetos Pedagógicos de Ensino Fundamental	31.978.000,00

Fonte: PLANO PLURIANUAL – PPA 2018 – 2021, Amazonas

Conforme o quadro 1, observa-se que o PROEMEM está inserido no Plano Plurianual (PPA) da SEMED 2018-2021, como órgão participante⁹. O Plano Plurianual 2018-2021 organiza-se para o período de sua vigência e identificadas no planejamento estratégico do Município. Dessa forma o PPA 2018-2021 reflete as políticas públicas e orienta a atuação municipal. Os eixos estratégicos relacionados ao quadro 2 são educação básica e profissional.

Verifica-se que de acordo com a Lei nº 2.230, de 04 de julho de 2017, que o PROEMEM é financiado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e os previstos no orçamento da SEMED. Sendo que o órgão executor do Projeto é a Unidade de Gerenciamento do Projeto (UGP/PROEMEM), vinculada à SEMED. Conforme a referida Lei o PROEMEM beneficiará diretamente os alunos e os profissionais da SEMED, compreendendo professores, diretores e

⁹ Órgão ou entidade da administração pública que participa dos procedimentos iniciais do sistema de registro de preços e integra a ata de registro de preços (Redação dada pelo Decreto nº 8.250, de 2.014).

servidores administrativos, com a expansão e melhoria da infraestrutura das escolas e dos materiais e equipamentos didático-pedagógicos conducentes à aprendizagem, como mediante realização de cursos de formação e capacitação dos profissionais da educação. Constata-se que o planejamento estratégico do município de Manaus está em consonância com as ações instituídas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de maneira que instalou no Ministério da Educação uma política de metas para a educação, a serem alcançadas por todas as escolas brasileiras, visando elevar as estatísticas que medem a qualidade da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelece o índice de qualidade a ser atingido a cada ano e os resultados das avaliações das escolas que são publicados regularmente. Estes resultados incidem sobre as políticas do governo federal nas parcerias com as municipalidades.

É importante identificar os elementos contraditórios desse processo. Faz-se necessário entender os pressupostos que justificam e orientam a operação de crédito com BID, pois ela reflete um conjunto de ações que colocam em xeque alguns princípios históricos de defesa da escola pública, de modo que a educação passa a ser compreendida como um serviço ou mercadoria negociável no mercado educacional, e não mais como direito social e bem público de responsabilidade estatal. Portanto,

[...] em função do impacto do projeto, o BID Banco Interamericano de Desenvolvimento resolveu financiar o projeto que levem a expansão e ao aperfeiçoamento da educação infantil e do ensino fundamental. Tomando como base os resultados apresentados pelo município de Manaus no IDEB, e acreditando na melhoria da qualidade da educação no município, iniciou-se uma parceria com o BID, projeto que será financiado pelo Banco, no intuito de avançar na qualidade da educação ofertada, tornando

Manaus uma rede pública de qualidade e referência para estar entre as 5 (cinco) melhores capitais do Brasil na qualidade do ensino até 2019. Pelas especificidades do Projeto e pelas razões acima apresentadas, o financiamento pelo BID apresenta-se como a melhor alternativa de financiamento para o Município, para o desenvolvimento do PROEMEM (MANAUS, 2017, p.16).

Observa-se que no decorrer desse documento os pressupostos norteadores político, econômico e ideológico deste organismo multilateral. Articulado ao diagnóstico e ao receituário macroeconômico proposto, as agências financeiras multilaterais (FMI e BM), particularmente o BID convergem e articulam os condicionantes requeridos às políticas macroeconômicas diagnosticadas, que devem se materializar nos ajustes estruturais e setoriais implementados em cada país mutuário submetido aos empréstimos internacionais, vorazmente mobilizados pelo capital em âmbito mundial, especialmente pela sua forma mais articulada globalmente, o capital financeiro internacional.

Conclusão

O domínio dos organismos internacionais junto aos governos na determinação das políticas educacionais implica em uma adequação do ensino às exigências do mercado. Dessa forma, percebe-se que existe um inegável movimento em prol de viabilizar a expansão de instituições privadas no setor educacional que encontram novos nichos de exploração econômica. Nesse sentido, o envolvimento de fundações e institutos ligados a grupos financeiros que investem fortemente na educação, sob a lógica do mercado educacional.

No contexto da ideologia da globalização, o mito liberal da escola reforça a interpretação de que, pela educação, será possível reduzir a pobreza e as desigualdades, não apenas entre os indivíduos, mas entre as nações, conforme sustentam o BID. A educação, ao ser concebida

como mecanismo de mediação na redução das desigualdades sociais e superação do próprio atraso do desenvolvimento brasileiro, cumpre sua função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, sob a argumentação de que, por meio de reformas institucionais e administrativas nos setores do Estado e nas instituições escolares, se contemplarão as exigências de produtividade, qualidade e competitividade, tendo como parâmetro a racionalidade econômica.

Este estudo possibilitou ainda constatar que o PROEMEM em análise segue a orientação do BID para a realização da operação de crédito externo na medida em que adotam como critério os resultados apresentados pelo município de Manaus no IDEB, no intuito de avançar na qualidade da educação ofertada para as escolas municipais. Por esses motivos, entende-se que o PROEMEM em discussão caracteriza as perspectivas teóricas influenciadas por esse Organismo Multilateral de Crédito. As relações político-sociais estão mediadas pelas doutrinas ou ideologias, na dinâmica das relações econômicas de exploração.

Entende-se que público e privado se expressam como polos opostos e se revelam nas contradições que emergem nos espaços das lutas de classes, por meio dos sujeitos histórico-sociais em movimentos concretos. Assim, a transferência da responsabilidade da educação básica pública para a ampliação da presença direta do setor privado na definição das políticas educativas se configura e materializa sobre as dimensões da privatização da educação básica no Brasil, pois trata-se de uma relação conflitante e antagônica, em confronto constante com as necessidades de reprodução do capital e com as múltiplas necessidades humanas.

Referências

ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI Gilberto

(Org.). **O negócio da educação**: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água, 2017. p. 129-144.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **PROEMEM**: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CARNOY, Martin. Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos histórico na formação da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 350-353.

CORAGGIO, José Luís. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 p. 809-829, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jul. 2016.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 2005.

FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Amazônia, Estado e Sociedade**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. 107 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 240 p.

FURTADO, Celso. **Raízes do subdesenvolvimento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 215 p.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: vozes, 1998. 141 p.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos**

históricos na formação da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 347-349.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MARX, Karl. **O capital:** extratos por Paul Lafargue. São Paulo: Veneta, 2014. 208 p.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro Primeiro. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **O capital:** crítica da economia política. 7. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 1982. 579 p. v.1

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista e princípios do comunismo.** São Paulo: Editora Sundermann, 2007. 113 p.

MANAUS. Lei Municipal n. 2.294, de 03 de jan. de 2018. Dispõe o Plano Plurianual do Município para o período de 2018 a 2021. **PLANO PLURIANUAL – PPA 2018 - 2021** . Prefeito de Manaus. 4276. ed. Manaus, am. XIX, p. 01-82, jan. 2018. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2018/janeiro/DOM%204276%2003.01.2018%20EEx%202%20-%20PPA.pdf> Acesso em: 05 mar. 2018.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Carta Consulta Programa de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus-**

PROEMEM. Manaus, 2013. Disponível em: <http://www.iadb.org/en/projects/project-description-title,1303.html?id=BR-L1392>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A reforma da educação superior e o trabalho docente.** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MONTAÑO, Carlos (Org.). **O Canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do "terceiro setor". São Paulo: Cortez, 2014. 431 p.

SARTI, Flavia Medeiros. **O triângulo da formação docente**: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/articloe/view/10286>. Acesso em: 07 jan. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, UNISAL, 2005.p. 31-40.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.140 p.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. O banco mundial, as prioridades da educação básica brasileira e o programa mais educação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, Manaus, ano 19, n. 1, p. 109-127, jan. 2014

CAPÍTULO II

REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS-AM ¹

*Cintia Adélia da Silva*²

*Antônio Carlos Maciel*³

*Arminda Rachel Botelho Mourão*⁴

O objetivo do capítulo é analisar a repercussão das políticas nacionais, através dos percursos da educação de tempo integral em Manaus, a partir de três fatores determinantes: a gestão, o currículo e a metodologia.

Para tanto, inicialmente, procuraremos nos posicionar sobre o que entendemos por educação integral, tendo em vista o entendimento anunciado pela política nacional, iniciada com a Portaria Interministerial Nº 17, de 2007. Em seguida, faremos uma síntese dos desafios enfrentados pelas Escolas Estaduais adaptadas para a educação de tempo integral, bem como da implantação dos CETIs – Centros de Educação em Tempo Integral, como base no que exporemos os limites da pesquisa realizada, para, então, passar, a análise da repercussão das políticas nacionais na gestão, do currículo e das metodologias dos CETIs.

¹ Pesquisa financiada pelas instituições de forma direta e indireta: CAPES, UNIR, UFAM e FAPEAM.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – PPGE/UFAM, e Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. E-mail: cintiaadelia.adelia@gmail.com.

³ Professor titular do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – PPGE/UNIR e do Doutorado em Educação na Amazônia – PGEDA/UFPA. E-mail: maciel_ac@hotmail.com.

⁴ Professora titular do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – PPGE/UFAM e Doutorado em Educação na Amazônia – PGEDA/UFPA. E-mail: arachel@uol.com.br.

Por conseguinte, pretendemos proporcionar aos leitores uma visão estrutural, ainda que fragmentada e localizada, da educação de tempo integral na cidade de Manaus.

1 O Mais Educação e a polêmica sobre a concepção de educação integral

Nos últimos anos, por indicativo do Plano Nacional de Educação de 2001 e, particularmente, a partir da Portaria Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, o Brasil tem se empenhado em desenvolver políticas na área da educação integral visando a melhoria da qualidade da educação pública.

Essa portaria aponta que é fundamental reformar os espaços escolares, integrando os diferentes espaços educativos aos conteúdos organizados nas escolas. O Programa visa não só a melhoria da qualidade do ensino, mas também a proteção social.

Para tal intento uma das finalidades do Programa é ampliar o tempo e o espaço educativo para reduzir a evasão e a repetência escolares, por meio de ações pedagógicas que alavanquem o desempenho escolar na rede pública.

É um Programa amplo, que atinge diferentes etapas da educação básica e, sobretudo, visa a educação de tempo integral das crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas, com suporte à saúde, esporte e lazer, concepção essa concretizada pelo Decreto Nº 7.083/2010, que, ao retirar a expressão formação integral, traz à tona a problemática sobre a concepção de educação integral, enquanto tempo integral.

A literatura sobre o tema, de fato, apresenta inúmeras concepções de educação integral, a de John Dewey, que se sustenta na “educação como reconstrução da experiência” (CAVALIERE, 2002, p.

248). Para John Dewey a educação tinha que preparar para a vida prática, assim a experiência era fundamental, pois é a partir das circunstâncias práticas que os conhecimentos são sistematizados.

Segundo Cavaliere, a educação integral no Brasil tem origem no pensamento educacional nas décadas de 20 e 30 do século XX. Nas palavras da autora (2010, p. 249):

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de *educação integral* se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral como objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

A concepção de Anísio Teixeira, entre os anos 1928 e 1934, fica sendo conhecida a partir da reforma do ensino do Rio de Janeiro, editada pelos Decretos: 3.763, de 1º de fevereiro de 1932; 3.810, de 19 de março de 1932; 3.864, de 30 de abril de 1932; Decreto nº 4.387, de 8 de setembro de 1933; e, finalmente, o de n. 4.779, de 16 de maio de 1934.

Como esses Decretos tratam, no geral, da reforma da estrutura do sistema de ensino no Distrito Federal, cabe extrair daqui a concepção educacional, expressa pela estrutura curricular do Art. 9º, do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932:

Art. 9º - O ensino na Escola de Professores distribui pelas seguintes seções: I – Biologia Educacional e Higiene; II – Educação; III – Matérias de Ensino; IV – Desenhos, Artes Industriais e Domésticas; V – Música; VI – Educação Física, Recreação e Jogos; VII – Prática de Ensino.

Esse artigo 9º, do Decreto 3.810/1932, pela concepção de educação que encerra, envolvendo as diversas dimensões das habilidades e capacidades humanas, pela similaridade, parece retirado do Relatório apresentado ao Governador da Bahia, em 1928, e mostra que, nesse momento, a concepção de educação integral já se encontrava bastante amadurecida por Anísio Teixeira para que pudesse, em 1950, formulá-la de forma definitiva (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

A proposta da educação integral vinculada a Demerval Saviani se encontra no âmbito da discussão sobre o trabalho como princípio educativo, em particular quando trata da questão da politécnica. De acordo com Saviani (1989, p.9):

A noção de politécnica deriva basicamente da problemática do trabalho, parece-me importante considerar que o nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a Educação e, por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho. E por que isso? Porque basicamente são aquelas noções gerais que costumamos encontrar nos enunciados relativos à Educação: que a Educação diz

respeito ao homem, que o papel da Educação é a formação do homem, e assim por diante. Na verdade, ficamos com esses enunciados num plano muito genérico e abstrato, porque, via de regra, não nos colocamos a questão **o que é o homem**.

O autor assevera que na medida que a escola se constitui historicamente, a organização do trabalho escolar se modifica, se reconfigura, assim, para Saviani (1989) a noção de politecnicidade visa a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, haja vista que o homem, ao produzir sua existência, vai superando os processos mecânicos do trabalho.

Para Gadotti (2013, p. 3-4) a educação integral não se confunde com tempo integral:

A **educação integral** não pode se constituir apenas num "projeto especial" de tempo integral, mas numa política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral.

Assim sendo, este é um debate que não se esgota e, por isso, é fundamental, compreender como a política de educação integral está sendo implementada no Amazonas, especialmente em Manaus, onde o processo, inclusive, é anterior à política federal de 2007.

2 Educação integral em Manaus: desafios e enfrentamentos

A escola pública brasileira vive uma profunda crise de qualidade, desde que se propôs à universalização do acesso, em 1971. Nos últimos quinze anos, visando encontrar alternativas a essa crise, o governo

brasileiro vem indicando o caminho da educação em tempo integral, através de políticas que se tornaram mais efetivas, a partir de 2007. A repercussão dessas políticas é nítida no Estado do Amazonas, principalmente em Manaus. Segundo Maciel et al. (2013, p. 251):

As primeiras escolas de tempo integral em Manaus foram implantadas entre os anos de 2001 e 2004, a princípio como um projeto experimental. Posteriormente foi diagnosticado que uma adaptação se fazia necessária na estrutura das escolas para promover mais qualidade na educação do estado.

As escolas públicas de tempo integral, adaptadas para receber o projeto experimental, foram as Escolas Estaduais Petrônio Portela e Marcantonio Vilaça, escolas de Ensino Médio. O Projeto Piloto foi implementado no Governo de Amazonino Armando Mendes (2001/2004). Segundo Ferreira (2012, p. 61),

Assim, a formação foi organizada da seguinte maneira: pela manhã aulas do currículo base, à tarde aulas de língua estrangeira e metodologia do estudo científico, oficinas de xadrez, teatro, música e dança. Contudo essas atividades foram desenvolvidas sem amparo de um projeto pedagógico até 2004.

A referida autora esclarece que a regulamentação pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM das escolas de tempo integral, data de 2008, por meio da Resolução nº 112/2008, sendo reformulada pelas Resoluções nº17/2011 e 70/2011.

O Governo de Eduardo Braga (2005 a 2008) ampliou essa modalidade de ensino, adaptando as Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs) e começou a construção dos Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs), com estruturas padronizadas, visando atender o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Até o ano de 2010 as Escolas de Tempo Integral da rede Estadual de Ensino, que ministravam os anos iniciais do Ensino Fundamental eram: E. E. Roxana Pereira Bonessi, E.E. Santa Terezinha, E. E. Nossa Senhora das Graças, E. E. Almirante Barroso, E. E. Machado de Assis, E.E. Helena Araújo, CETI Garcitylzo Lago e Silva e CETI Rafael Henrique Pinheiro dos Santos. Estas escolas atendiam à época 2.574 (dois mil, quinhentos e setenta e quatro) alunos (FERREIRA, 2012).

As Escolas que atendiam do 6º ao 9º do Ensino Fundamental eram: E.E. Djalma Batista, E.E. Marquês de Santa Cruz, E. e. Profª Leonor Santiago Mourão, E. E. Altair Severiano Nunes, CETI Garcitylzo Lago e Silva, E. E. Isaac Benzecry, E. E. Irmã Gabrielle, CETI Marcantonio Vilaça II, CETI Zilda Arns, CETI João dos Santos Braga, CETI Elisa Bessa e CETI Profª Cinthia Régia. O total de alunos atendidos era de 6.600 (seis mil e seiscentos).

As escolas de tempo integral que atendiam do 1º ao 3º ano do Ensino Médio eram: E.E. Senador Petrônio Portela, E. E. Marcantonio Vilaça, Instituto de Educação do Amazonas – IEA, CETI Marcantonio Vilaça II, CETI Zilda Arns, E.E. Zilda Arns, E. E. Irmã Gabriele, CETI João dos Santos Braga. O número de alunos atendidos era de 2.538 (dois mil quinhentos e trinta e oito) alunos.

Ferreira (2012, p. 65), no entanto, observa:

Vale ressaltar, entretanto, desde a criação até o início dessa ampliação das escolas de tempo integral não se construiu nenhuma escola para esse fim; apenas se adaptou escolas de ensino regular com baixo índice de matrícula ou alto índice de evasão escolar. Somente em 2010, a SEDUC inaugurou o primeiro centro de Educação de Tempo Integral – CETI no qual a estrutura física e pedagógica foi planejada para o funcionamento condizente ao que propõe o projeto pedagógico das escolas de Tempo Integral.

A partir do ano de 2005, 9 CETIs foram construídos em Manaus e 3 em outros municípios do Amazonas, sendo o primeiro inaugurado em 2010. A nova estrutura física viria a proporcionar condições mais adequadas de estudo, mas, mesmo assim, a nova estrutura apresenta desafios à implementação da educação integral.

3 Metodologia: limitações do levantamento de dados

Antes, porém, de apresentar a repercussão da educação integral em Manaus, pensamos apropriado expor uma nota metodológica para evitar cair em generalizações simplistas, muito comuns à área da pesquisa educacional.

Com efeito, a natureza histórica do fenômeno educacional, bem como a diversidade de situações particulares, determinadas por fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, mesmo numa área geográfica, aparentemente, homogênea pela extensão limitada, deve, sempre, levar o pesquisador a acautelar-se sobre inferências e generalizações.

Nesse sentido, duas limitações de nosso estudo, que se encontra em andamento, devem ser explicitadas: a primeira que diz respeito à complexidade do tema, dada a diversidade de concepções de educação integral, que repercutem direta e imediatamente nas formas de gestão, na organização curricular e nas propostas metodológicas; e, a segunda, ao tempo limitado da pesquisa de campo, cujo survey, para maior fidedignidade, prevê um período mais longo de observação sistematizada.

Contudo, apesar da limitação de tempo disponível, que se teve para a elaboração, pré-teste, aplicação, tabulação, análise de dados, buscamos elaborar um trabalho coerente, que traga contribuições relevantes para compreensão do tema, com base em três fatores de

desempenho: gestão, currículo e metodologia das escolas de educação integral em Manaus.

O survey multifatorial foi constituído por dois instrumentos: um geral, preenchido pelos pesquisadores por intermédio de observação e entrevista com o gestor e, outro, com 23 (vinte e três) questões fechadas e de múltipla escolha, preenchido pelos servidores administrativos, docentes e coordenadores pedagógicos (MACIEL; MOURÃO; SILVA; ROCHA, 2015a).

A pesquisa foi realizada em três momentos: no primeiro, aplicamos o questionário com a finalidade de testá-lo; no segundo, procedemos à observação sistemática da estrutura e do funcionamento da escola, e entrevistamos dirigentes e coordenadores; no terceiro, aplicamos o questionário e a entrevista com professores.

O questionário foi testado na Escola Estadual de Tempo Integral – EETI “Santa Terezinha” e aplicada em três outras escolas: a) no EETI-1 “Djalma da Cunha Batista” que atende do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental, conforme apontam os pontos tabulados pela ferramenta Excel (MACIEL; MOURÃO; SILVA; ROCHA, 2015b); e b) EETI-2 “Machado de Assis” que atende do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, conforme evidenciam produtos tabulados pela ferramenta Excel (MACIEL; MOURÃO; SILVA; ROCHA, 2015c), e c) EETI-3 “Roxana Pereira Bonessi”, que atende do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, conforme evidenciam pontos tabulados pela ferramenta Excel (MACIEL; MOURÃO; SILVA; ROCHA, 2015d), e doravante identificados apenas como EETI-1, EETI-2 e EETI-3. O cruzamento dos dados nas respectivas escolas foi feito através de tabulação pela ferramenta Excel (MACIEL; MOURÃO; SILVA; ROCHA, 2015e).

4 Repercussão da política nacional de educação integral no sistema das escolas de tempo integral em Manaus

O Avanço na cobertura do Ensino Fundamental e Médio no sistema educacional do estado do Amazonas estava, até 2013, aquém das metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB das escolas do estado. Apesar disso, conforme mostra a Tabela 1 o crescimento do IDEB é gradativo.

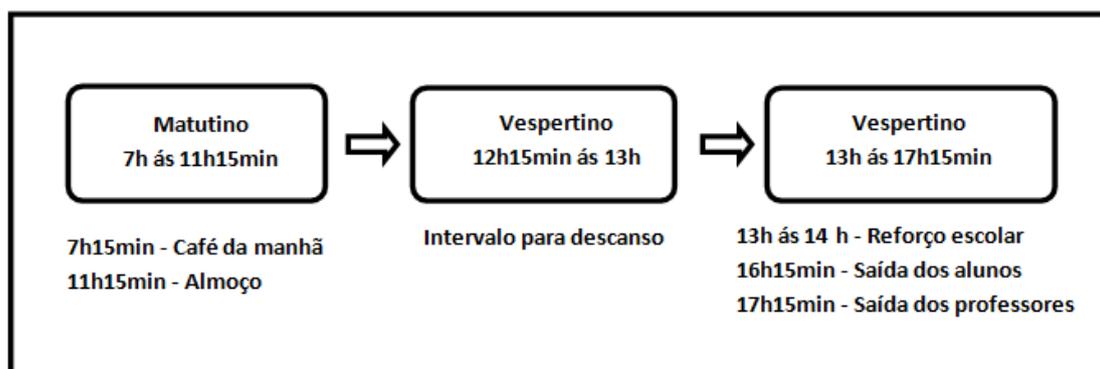
Tabela 1- Notas no IDEB de 2005 a 2013

Nº	Escolas	IDEB				
		2005	2007	2009	2011	2013
ETI-1	Djalma da Cunha Batista	3,9	4,9	5,9	6.1	5.9
ETI-2	Machado de Assis	2,9	3,7	5,4	5,9	5,9
ETI-3	Roxana Pereira Bonessi	3,4	4,0	4,0	4,7	5,6

Fonte: IDEB/ INEP.

As escolas de tempo integral pesquisadas funcionam em dois turnos: matutino e vespertino. A Figura 1 mostra a organização do tempo escolar das instituições em tempo integral em Manaus.

Figura 1- Horário de funcionamento das Escolas de Tempo Integral



Fonte: SEDUC/CEE, 2008.

A EETI-1, localizada na Zona Sul (Bairro Japiim), foi criada pelo Decreto nº 4.814, de 1º de fevereiro de 1980, iniciou suas atividades em março de 1980, oferecendo o antigo ensino do 1º grau, nos turnos

matutino, vespertino e noturno. Oferecendo Educação para o Lar, técnicas comerciais, técnicas agrícolas e técnicas industriais.

Em 2015 a escola passou por uma reforma, transferindo seu funcionamento para as dependências do Centro de Educação em Tempo Integral Gilberto Mestrinho, no bairro Educandos. A infraestrutura dispõe atualmente de 24 salas de aula climatizadas, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 sala para pedagogos, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de matemática, 01 quadro poliesportiva, 01 campo de futebol, 01 piscina, 01 cozinha, 02 refeitório, 01 biblioteca com 24 vagas para leitura, 01 almoxarifado, 01 sala de sistema de informação, 02 banheiros masculinos e 02 banheiros femininos, pátrio interno com acessibilidade para portadores de deficiência.

A escola é composta por com 02 diretores; 47 professores; 1084 alunos; 01 coordenador pedagógico; 05 funcionários administrativos; 05 funcionários de apoio e 01 instrutor de atividades sociocultural-esportivas. A segurança e limpeza da escola são realizadas por funcionário de uma empresa terceirizada.

A segunda escola pesquisada, EETI-2, situada à Rua Amâncio de Miranda S/N no bairro Educandos. De acordo com, Oliveira (2007).

É importante considerar que a Zona Sul é a área de ocupação mais antiga de Manaus, concentrando as atividades comerciais relacionadas ao Centro Comercial da Zona Franca e o principal porto hidroviário da cidade, que à época era o único pólo de articulação da capital com o interior do Estado via transporte fluvial.

A instituição conta com 01 diretora; 30 professores; 300 alunos; 01 coordenador pedagógico; 02 funcionários administrativos; 02 funcionários de apoio e 02 instrutores de atividades sociocultural-esportivas. A segurança e limpeza da escola são realizadas por

funcionário de uma empresa terceirizada. Vale salientar que entre as escolas pesquisadas a única escola que possui um sistema de tratamento de esgoto.

A infraestrutura dispõe atualmente de 15 salas de aula climatizadas, mais 05 salas de projetos, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 sala para pedagogos, 01 biblioteca, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 01 laboratório de informática, 01 refeitório, 04 banheiros masculinos e 04 banheiros femininos, pátio interno. Foi verificada a falta de acessibilidade para portadores de deficiência.

A terceira e última escola pesquisada foi a EETI-3, situada à rua Enzo Ferrari, S/N, no bairro Colônia de Oliveira Machado, foi inaugurada no dia 05 de abril de 2004. Em 2007 a EETI-3 foi a primeira escola do estado do Amazonas a oferecer educação em tempo integral do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Sua infraestrutura dispõe atualmente de 11 salas de aula climatizadas, 01 sala de mídias, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 sala para pedagogos, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 brinquedoteca, 01 cozinha, 01, depósito, 01 refeitório, 05 banheiros masculinos e 05 banheiros femininos, pátio interno e elevador para pessoas portadoras de deficiência.

A instituição conta com 01 diretora; 22 professores; 439 alunos; 01 coordenador pedagógico; 02 funcionários administrativos; 02 funcionários de apoio e 02 instrutores de atividades sociocultural-esportivas. A segurança e limpeza da escola são realizadas por funcionário de uma empresa terceirizada.

Em 2010 a escola obtém a qualificação da ISO: 9001:2008 e inicia o processo para conseguir a ISO: 14000. A escola é a primeira no

estado do Amazonas a conseguir o certificado de qualidade e a primeira instituição associada a PEA-UNESCO.

4.1 Processo de ingresso

O processo de ingresso até 2019 nas escolas de tempo integral que atende o ensino fundamental e médio atende a faixa etária assim definida:

- Ensino fundamental: 1º e 2º Ciclo - 6 anos completos no ato da matrícula. (o processo de ingresso dar-se-á preenchimento de formulário socioeconômico).
- Ensino fundamental: 5º a 8º séries - 11 anos completos no ato da matrícula.
- Ensino Médio: 15 Anos completos no ato da matrícula.

A seleção é realizada a partir do rendimento escolar até 3º bimestre do ano em que o estudante estiver cursando. O ingresso dos estudantes é limitado à oferta de vagas das respectivas escolas com regime de tempo integral.

Os alunos matriculados nas escolas de tempo integral dos anos finais do Ensino Fundamental, 8º e ou 9º ano têm prioridade às vagas do 1º ano do Ensino Médio. O resultado é divulgado pela Secretaria de Educação.

A partir de 2019, a Secretaria de Estado de Educação e Deporto decide eliminar o processo seletivo com edital e adotar um único critério para matrícula. O número de vagas disponíveis na instituição, a partir de 2020, é o único critério para a efetivação da vaga. O processo poderá ser feito pelo site disponibilizado pela Secretaria de Educação ou na própria instituição, onde o aluno pleiteia a vaga.

4.2 Os desafios das escolas de tempo integral, segundo seus gestores

Todos os gestores das EETIs pesquisadas estavam presentes na época da implementação do projeto experimental de escola em tempo integral, e relataram os desafios enfrentados à época.

De acordo com os gestores, os desafios com a infraestrutura para atender a um anseio da comunidade foi o principal desafio, as escolas foram todas adaptadas para funcionar com o ensino em tempo integral. A gestora do EETI-1 diz que: “acredito que esse é o caminho certo, mas ainda tem muito a ser feito”.

A gestora da EETI-3 ao ser questionada sobre a qualidade da educação em Manaus, diz:

A qualidade da educação em Manaus é um desafio que precisa ser enfrentado com profissionalismo, garra, determinação e coragem. O futuro do país está em um bom sistema de ensino público, que garanta a população uma educação laica e socialmente referenciada. Muitas políticas públicas educacionais foram criadas no intuito de melhorar a qualidade da educação pública, mas ainda estamos longe de alcançar o ideal. Vejo as escolas de tempo integral como uma boa alternativa para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública.

Isso corrobora com o que diz Vieira et al (2003, p.25).

Uma visão atualizada da administração educacional requer que se faça uma análise do presente estágio dessa função em nossas escolas e isso implica colocar no centro de nossas considerações um modelo de escola que temos hoje, tanto no ponto de vista estrutural, organizacional como também no ponto de vista funcional, isto é, a forma como a escola desempenha sua função e os fundamentos em que se apóiam.

Neste sentido, a gestão escolar tem perspectivas de experimentar o novo modelo de trabalho, onde a flexibilização se faz necessária, tanto na tomada de decisão, quanto no planejamento escolar. Sendo fundamental a implantação de uma gestão democrática.

Cury (2002) lembra de que o artigo 37 da Constituição Federal assegurou os princípios da gestão democrática, quais sejam: a *legalidade* – o respeito aos marcos regulatórios que rege a democracia; a *impessoalidade* – distanciamento da personalidade de cada indivíduo; a *moralidade* – respeito às regras e aos princípios regulamentadores; a *publicidade* – qualidade do que é público; *eficiência* – a satisfação dada aos cidadãos pelo serviço público prestado.

Os movimentos sociais construíram um ideário de gestão democrática que tem como principais princípios a descentralização, a participação e a transparência. Ou seja, as ações desenvolvidas na escola não podem ser pensadas de forma hierarquizada, já que exige a participação dos atores do processo. Essas ações devem ser do conhecimento da comunidade, de forma clara e transparente.

Dessa forma, para obtenção desses princípios foram pensados mecanismos como: Conselho Escolar; Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; fiscalização dos recursos da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas.

No âmbito micro, a gestão democrática se efetiva pela tomada de decisão coletiva sobre os processos educativos. No âmbito macro não existe gestão democrática sem o processo de valorização do magistério, que se ancora no tripé salário, formação e carreira.

4.3 Perfil do corpo docente e administrativo das escolas

O corpo escolar (incluindo diretores, coordenadores pedagógicos, professores e administrativos) está constituído por 83% do sexo feminino, enquanto 17%, do masculino, dentre os quais 70% se consideram pardos contra 23% brancos, 7% pretos; distribuídos por 50% na faixa-etária entre 30 e 40 anos; 20% entre 20 e 30 anos; 13% entre 40 e 50 anos; e, 17% entre 50 e 60 anos.

Assim, podemos afirmar que, em termos de gênero, há uma predominância absoluta do sexo feminino, resultado esse, certamente influenciado pelo fato de as EETIs atenderem aos anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados étnico-raciais constatados aproximam-se dos dados oficiais, apesar da histórica dificuldade de distinção entre cor e raça da (IBGE, 2008), quando se utiliza a auto declaração: pardo decorre da miscigenação; indígena, quando há ascendência materna e paterna. Pelos critérios do IBGE, a metade dos auto declarados pretos pode ser de cor parda.

Interessa notar, ainda, que 70% do corpo escolar tem até 40 anos de idade, o que é uma faixa-etária jovem, em termos força de trabalho ativa.

Considerando que 3% são compostos por diretores; 6% coordenadores pedagógicos, professores (87%), e apenas 4% por administrativos, podemos concluir que 37% dos recursos humanos tem graduação completa; 59% pós-graduação *lato sensu*; 4%, *stricto sensu*, porém, considerando que estes são os secretários, chamados aqui de administrativos, a formação inicial atende às determinações legais (inclusive com 39% com graduação em universidade federal e 83% na modalidade presencial).

É importante destacar: levando em consideração que 50% ganha na faixa entre três e quatro salários mínimos; 41%, de quatro a seis salários mínimos e apenas 9% ganha de dois a três salários mínimos, compreende-se o porquê da prioridade formacional residir no âmbito das necessidades da progressão funcional.

Impressiona, ainda, a taxa de 98%, do total que trabalha nos dois turnos do dia, bem como a taxa de 87%, que trabalha somente nas escolas pesquisadas, dos quais 81% tem carga horária de 40 horas semanais.

Os resultados expostos, acerca da formação e das condições de trabalho, indicam que as escolas de educação integral pesquisadas em Manaus, que foram adaptadas, caminham a passos largos para alcançar a transição da educação de tempo integral para a educação integral.

4.4 Tempo escolar ampliado: metodologia e currículo

A escola de tempo Integral, conforme se pode depreender das entrevistas realizadas, se fundamenta no tripé: desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, as disciplinas existentes no currículo são organizadas para alcançar o desenvolvimento dos alunos nessas três dimensões.

De acordo com a Resolução n. 112/2008-CEE/AM (p. 09) do Conselho Estadual de Educação:

Nas Escolas de Tempo Integral será desenvolvido o currículo básico, compreendendo os componentes curriculares da Base Comum Nacional e da Parte Diversificada, além das atividades escolares que ampliarão, por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do currículo básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante.

É possível perceber pelos dados coletados que, enquanto uma escola mostra 84% de sua metodologia orientada pela Coordenação Pedagógica, a outra atinge 75% e a terceira, 100%. A gestora justifica: “a metodologia utilizada pelos professores na escola é buscada na teoria sociointeracionista, pela qual o indivíduo aprende interagindo com o meio em que se está inserido. Onde o professor e aluno se integram na construção do conhecimento”.

Por isso a construção de um currículo deve contemplar tanto as diferenças de classes, de gênero e raça, quanto as diversidades culturais, de tal modo a permitir o diálogo entre as concepções educacionais e as práticas educativas.

A relação entre coordenação pedagógica e o corpo docente fica explícita, quando o resultado dos dados aponta que 89% dos professores adota uma metodologia orientada pela coordenação pedagógica, contra 7% que não adota e 2% que não respondeu. Quando questionados se as atividades extraclases eram associadas aos conteúdos das disciplinas 96% responderam que sim, contra 4% disseram que não.

Podemos concluir, portanto, que os dados, considerados em si e não confrontados pela observação para que pudessem aferidos com maior precisão, apontam para uma relação estreita entre coordenação pedagógica e professores no sentido da construção curricular e metodológica da escola.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que a educação integral implementada nas escolas de tempo Inteira de Manaus apresentam mudanças significativas em sua estrutura e organização, principalmente a partir da vigência da política nacional de educação integral, a partir de 2007.

Dados quantitativos evidenciados pelo IDEB e os dados levantados em termos de gestão, organização curricular e metodológica, além da reforma ou construção de novas escolas para atender ao sistema de ensino integral do estado, comprovam a influência da política nacional de educação integral.

Não obstante, desafios foram apresentados e acompanhar o desempenho dessas escolas é, do ponto de vista da pesquisa que se inicia, uma necessidade que deve ser levada a sério por estes e por pesquisadores, que se dedicam a pesquisa sobre educação integral no estado do Amazonas.

Referências

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 112/2008** – CEE/AM. Manaus, 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 17/2011** – CEE/AM. Manaus, 2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 70/2011** – CEE/AM. Manaus, 2011.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Brasília, 2007.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf . Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa Mais Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm . Acesso em: 23 abr. 2016.

CAVALIERE, Ana M. V. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira. São Paulo, 2002. p. 23-81.

_____. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. Ribeirão Preto, v. 20, n.46, p.249-259, maio/ago. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação:** exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE. 2002.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O ensino médio nas escolas de tempo integral.** 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação stricto sensu em educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012, p. 61.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** Uma nova abordagem. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d368_1692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 26 abr. 2015.

IBGE. **Características étnico- raciais da população:** um estudo das categorias de classificação de cor e raça-2008. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/caracteristicas_raciais/nostas_tecnicas.pdf. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. **Amazonas; Manacapuru; Infográficos:** dados gerais do município. 2010 Disponível em:
<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=130250&search=amazonas%7Cmanacapuru%7Cinfograficos:-dados-gerais-domunicipio> . Acesso em: 13 jan. 2015.

MACIEL, Antônio Carlos. et al (org.). Perfil da Educação Integral em Manaus: elementos metodológicos para a coleta de dados educacionais a partir do boto-bde. In: MACIEL, Antônio C. et al. **Gestão da Educação Integral Politécnica:** Uma Proposta para o Brasil. Porto Velho: EDUFRO, 2 v., p. 179-198. 2013.

MACIEL, Antônio Carlos. et al. **Questionário multifatorial.** Manaus, 2014a.

_____. **Nota técnica:** tabulação de survey multifatorial aplicado no Centro de Educação de Tempo Integral “Djalma da Cunha Batista”. Manaus, 2015b.

_____. **Nota técnica:** tabulação de survey multifatorial aplicado no Centro de Educação de Tempo Integral “Machado de Assis”. Manaus, 2015c.

_____. **Nota técnica:** tabulação de survey multifatorial aplicado no Centro de Educação de Tempo Integral "Terezinha". Manaus, 2015d.

_____. **Nota técnica:** tabulação geral do survey multifatorial aplicado nos Centros de Educação de Tempo Integral "Roxana" e "João Santos Braga". Manaus, 2015e.

OLIVEIRAS, José Aldemir. A análise da moradia em Manaus (AM) como estratégia de compreender a cidade. **Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**. Espanha, v. XI, n. 245 (30), ago. 2007

RIO DE JANEIRO, DF. **Decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932**. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em:
<http://fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impresso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932-regula-a-formacao-technica-para-o-districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curso-secundario-e-transforma>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____, DF. **Decreto n. 3.864 de 30 de abril de 1932**. Dispõe sobre o ensino profissional, nos termos do decreto nº 3.763 de 1 de fevereiro de 1932. Disponível em:
<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____, DF. **Decreto n. 4.779 de 16 de maio de 1934**. Dispõe sobre a educação técnico-profissional secundária. Disponível em:
<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm> Acesso em: 07 fev. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. p. 9.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria E. B. et al (org.). **Gestão educacional e tecnologica**. São Paulo: Avercamp, p. 25. 2003.

CAPÍTULO III

META 06 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO SUL DO AMAZONAS.

Dorys Lorena Santos de Carvalho¹
Ângela Maria Gonçalves de Oliveira²

Introdução

Este trabalho é resultado de um projeto de Iniciação Científica, realizado no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) cujo título: Meta 06 do Plano Estadual de Educação 2015-2025: análise da educação em tempo integral no Sul do Amazonas, procurou compreender como os municípios que pertencem a essa parte geográfica do Amazonas, estão colocando em prática as metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação para o decênio, 2015-2025, especificamente em relação à meta 6 que trata sobre a educação integral. O projeto teve como objetivo geral: analisar as estratégias que estão sendo utilizadas pelas secretarias municipais de educação dos municípios do Sul do Amazonas, para o cumprimento da meta 06 do Plano Estadual de Educação e de seus respectivos planos municipais.

Para a realização desta pesquisa, fizemos a análise documental dos planos municipais de educação dos municípios de Humaitá e

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas UFAM, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA

² Profa. Dra. da Universidade Federal do Amazonas UFAM, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA

Lábrea. Tendo em vista a pandemia da COVID-19, não foi possível realizar o estudo nos demais municípios do Sul do Amazonas.

Para compreendermos a educação integral, partimos de duas concepções: a primeira baseada na concepção anarquista de educação integral, que vê na liberdade o princípio básico da convivência social (GALLO, 2002). O autor, ao trabalhar os fundamentos da educação integral com base em Proudhon e Bakunin, afirma que:

O homem é um composto formado por corpo, espírito e vida, cada um deles subdividindo-se em outras faculdades, gerando uma multiplicidade de forças que vão se resolver num resultante que é superior a todas elas, abarcá-las: aquilo que chamamos de livre-arbítrio ou liberdade. E quanto mais o homem associa-se a outros homens, no convívio social, maior a multiplicidade de forças envolvidas e mais poderosa a resultante, o que ele chama de "liberdade do ser social" (GALLO, 2002, p. 15).

Nessa concepção de educação, o homem necessita da liberdade para integrar-se no meio social: uma liberdade cuja essência é a vivência em sociedade a partir da convergência de outras liberdades que se complementam para a formação solidária da sociedade.

A segunda concepção de educação integral fundamenta-se nos escritos de Manacorda (2007). O autor, baseado em Marx, afirma que a educação enquanto formadora da personalidade humana se dá a partir de duas perspectivas: a unilateral e a omnilateral. No tocante à unilateral, a educação surge a partir da divisão social do trabalho. "A divisão do trabalho, portanto, dividiu o homem e a sociedade humana, mas tem sido a forma histórica do desenvolvimento da sua atividade vital, da sua relação-domínio sobre a natureza" (MANACORDA, 2007; p. 62).

Esta divisão promoveu o desenvolvimento das forças produtivas garantindo ao capital uma forma objetiva em contraposição ao homem,

tornando essa atividade estranha a ele. De acordo com Marx (1968), todo homem subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto. A divisão social do trabalho cria assim a unilateralidade sob a qual se reúnem todas as determinações negativas do ser humano.

Um processo educativo em que submete o estudante a uma educação unilateral, com conteúdo hierarquizados, estagnados e descontextualizados, forma um indivíduo alienado, sem conhecimento crítico da realidade que o cerca, sendo incapaz de perceber-se como objeto de sua atividade vital, o trabalho.

Na perspectiva da educação omnilateral, Manacorda (2007) afirma que:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo o homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado em uma esfera restrita, esta exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação (MANACORDA, 2007, p.87):

Para a superação do processo de alienação, de desigualdade e para a transformação da sociedade, necessita-se de uma educação omnilateral. Uma educação, enquanto processo de humanização total do ser humano, que envolve todos os aspectos necessários ao seu bom desenvolvimento físico, motor e intelectual; a educação omnilateral é, pois, um caminhar humano em direção a sua subjetividade de modo a facilitar sua convivência em sociedade, com a natureza e com seres de outras espécies.

Compreendemos que é dentro dessa perspectiva de uma educação omnilateral que devem estar inseridos os vários programas de educação em tempo integral efetivados no Brasil desde 1950 com o educador Anísio Teixeira.

Isto posto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, fez referência à terminologia “tempo integral”. A LDB determinou no artigo 34, § 2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Buscando materializar o art. 34 da LDB o Plano Nacional de Educação – lei Nº 13.005 de 2014 – PNE 2014-2024, determinou como meta 6 “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Na mesma direção, o Plano Estadual de Educação do estado do Amazonas - PEE 2015-2025 determinou, também como meta 06 “Implantar e implementar gradativamente a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% dos (as) estudantes da Educação Básica.

Diante as legislações vigentes sobre a materialização da educação em tempo integral, buscamos neste trabalho responder a seguinte questão de pesquisa: Quais são as estratégias que os municípios do Sul do Amazonas estão implementando para o cumprimento da meta 06 do Plano Estadual de Educação?

Este trabalho está estruturado em três seções: Na primeira seção trazemos os conceitos de educação integral, tendo em vista diferentes concepções, por diversos autores. Nas seções seguintes destacamos a meta 6 do Plano Estadual de Educação e, posteriormente, a mesma meta dos municípios de Humaitá e Lábrea.

1. Entendendo o conceito de educação em tempo integral

Ao tratarmos sobre educação integral, pensamos, de imediato, na extensão da jornada escolar. Conforme determinado no art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, ou seja, a permanência de, no mínimo, 7 horas em que os estudantes ficam na escola ou aos cuidados dela, com atividades que contribuem para a sua formação.

Segundo Coelho (2009), de acordo com termos sociológicos, educação integral pode ser conceituada a partir de matrizes ideológicas que se encontram no interior de diferentes concepções e práticas que vêm sendo constituída ao longo dos séculos.

Pode-se ainda, levar em consideração as tendências que formam, como a que representa no binômio: educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, esses são alguns exemplos". Podemos compreender também que "é uma educação que possibilita a garantia do desenvolvimento integral dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e que possa constituir com um projeto coletivo." (COELHO, 2009, p.83)

Na Antiguidade, com a Paidéia³ grega, já havia uma formação completa de corpo e espírito, e de acordo com Santiago (2012) "a sociedade ateniense, na Paidéia, começa a narrar um processo de educação no qual os estudantes eram sujeitos a um programa onde buscava atender a todos os aspectos da vida do homem". Segundo Coelho (2009, p. 84) "a concepção de formação grega, constituía uma

³ Na antiguidade, a Paideia significava educação de meninos. De acordo com Platão a definição de Paideia é "a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo justiça como fundamento". (cit. in Jaeger, 1995:147)

formação intelectual, física, metafísica, estética ou ética, com um sentido de integridade.

Acredita-se que a forma de se enxergar e compreender a formação, condiz com a natureza em que se denomina de educação integral, em que não se categoriza a experiência, o saber e o conhecimento, mas se coloca como complemento e fundador radicalmente do social. (COELHO, 2009). Segundo Jaeger (2001, p. 351), "essa educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia". No Brasil, conforme afirma Coelho (2009, p. 88), "no século XX, havia movimentos, tendências e correntes políticas discutindo a educação, defendendo a educação integral como propostas político-social e teórico-metodológicas".

Na década de 50, houve as primeiras tentativas da implantação de um sistema público com uma jornada escolar em tempo integral, proposto por Anísio Teixeira, com a implantação das escolas-classes e escolas-parques, com o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído em Salvador, Bahia, no ano 1953. A partir da iniciativa de Anísio Teixeira, outras políticas de educação integral foram implementadas no Brasil.

Na década de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro, foi implantado o Centro Integrado de Educação Pública - CIEPS, por Darcy Ribeiro, constituindo a mais polêmica experiência de educação integral.

Com uma proposta semelhante na perspectiva de oferecer atividades diversas tradicionais com uma característica de educação formal; e ao mesmo tempo diferente, pois tentava mesclar o que se denomina de atividade escolar e atividade nos dois turnos e, ainda, de fazer no mesmo espaço diferentes formas de aprendizagem. (COELHO, 2009, p. 92).

Esse projeto de educação integral no Rio de Janeiro, não seguiu na mesma direção planejada por Darcy Ribeiro, tendo em vista,

principalmente, questões políticas partidárias, com interesses opostos. Pois, deveria servir de inspiração a todas as escolas públicas do estado, rejeitando a população pelo o próprio sistema, assim dando continuidade a precarização de oportunidades do acesso e continuidade dos estudantes, dando ausência ao ensino de qualidade (CAVALIERE; COELHO, 2003).

De acordo Cavaliere (2009), a proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa, quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância. Havendo, na concepção da autora, dois modelos da educação integral: a escola de tempo integral e o aluno em tempo integral:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53)

No Brasil, a temática sobre Educação Integral, voltou à discussão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, quando, no art. 34 determinou que: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Em 2007 foi aprovado, por meio da Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) o Programa Mais Educação (PME), como um programa intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. O referido programa tinha como objetivo contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais com amparo legal em várias legislações.

O Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado em 2014 pela Lei Nº 13.005/2014 com vigência de 10 anos, determinou metas e estratégias para as diferentes etapas e modalidades da educação. O plano é constituído de 20 metas. Na meta 6 vem tratando da educação integral, que fala em “oferecer educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos (as) alunos (as) da educação integral”. (BRASIL, 2014).

No próximo item, iremos fazer uma análise da meta 6 nos municípios de Humaitá e Lábrea no Sul do Amazonas.

2. A meta 06 no plano estadual de educação

O Plano Estadual de Educação do estado do Amazonas foi aprovado por meio da Lei 4.183 de 2015. No quadro 1 consta a meta 6 do PEE-AM com as respectivas estratégias. O Plano Estadual apenas serviu de parâmetro para a análise dos planos municipais.

Quadro 1 – Plano Estadual de Educação do Amazonas – 2015-2025

Meta 6

Implantar e implementar gradativamente a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% dos(as) estudantes da Educação Básica.

Estratégia 6.1 - Ofertar Educação Básica pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive, culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na

escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

Estratégia 6.2 Instituir programa de construção e adequação de escolas com padrão arquitetônico, acessibilidade e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em regime de colaboração com os demais entes federados;

Estratégia 6.3 Ampliar a reestruturação das escolas públicas em regime de colaboração com a esfera federal, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, escovódromo, vestiário, banheiros, sala de descanso para os professores e alunos e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

Estratégia 6.4 Garantir às escolas de tempo integral, priorizando a lotação de professores e pedagogos de regime de 40h e equipe multiprofissional, assegurando funcionários administrativos, agente de portaria, recreadores, professores ou formadores de música, teatro e dança em número suficiente durante a vigência deste PEE/AM;

Estratégia 6.5 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

Estratégia 6.6 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculada ao sistema "S", de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

Estratégia 6.7 Atender às escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

Estratégia 6.8 Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, escola bilíngue para surdos na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

Estratégia 6.9 Promover programa transversal sobre empreendedorismo e outras atividades profissionalizantes à matriz curricular do Ensino Médio integral visando o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

Fonte: Organizado pela autora com base no PEE-Amazonas, 2015

3. O Plano Municipal de Educação de Humaitá

O município de Humaitá é um dos 53 municípios do estado do Amazonas, e pertence à mesorregião do Sul do Amazonense e microrregião do Madeira. De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população em 2010 era de 44.227.

O Plano Municipal de Humaitá (PME) foi elaborado em 2015 pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na gestão do então Prefeito José Cidenei Lobo do Nascimento, tendo como Secretária de Educação a professora Jucineth de Jesus Soares de Oliveira. O PME é composto por uma apresentação feita pelo prefeito do município e, em seguida, por uma mensagem da secretária de educação.

Na introdução, o PME discute sobre a importância do planejamento para o estabelecimento de objetivos, metas, diretrizes e procedimentos, para que as esperanças e expectativas em torno de um futuro desejável aconteça. Trata ainda da educação como um processo de humanização e, por fim, aborda sobre a escola. No PEE fica claro que:

A escola que almejamos é a escola universal, gratuita e acolhedora, recebendo a todos e assegurando a cada um o desenvolvimento de suas capacidades. A escola em uma sociedade democrática é aquela que possibilita às classes populares o acesso ao conhecimento sistematizado e de qualidade, através dele, a participação ativa no processo de decisão político-cultural, o que leva diretamente à valorização da escola pública (PME Humaitá, 2015, p. 9)

De acordo com o PME de Humaitá, a escola deve estar a serviço da comunidade, de forma democrática a partir da participação de todos no processo escolar. Escola, família e comunidade devem estar abertas ao diálogo.

Na introdução do PME de Humaitá, inicialmente aborda o contexto histórico da criação do município de Humaitá e em seguida, apresenta os dados educacionais.

Ao tratar da educação o PME apresenta os seguintes dados:

01 Universidade Federal do Amazonas – UFAM,

01 Universidade Estadual – UEA,

12 escolas estaduais, sendo (10) na Zona urbana e (02) escolas indígenas,

12 escolas municipais na zona urbana,

14 escolas municipais na zona rural

14 escolas municipais indígenas,

Atende ainda várias comunidades com o ensino médio tecnológico

Quanto às matrículas na educação básica, o PME Humaitá, apresentou os seguintes dados para o ano de 2014 conforme podemos visualizar na tabela 1.

Tabela 1 – Dados de Matrícula – Humaitá-AM, 2014-2019

DADOS	2014	2019
Total de matrícula	15.548	15.471
Educação Infantil	1.598	2.166
Ensino Fundamental	110.224	9.127
Ensino Médio	2.421	2.581
Ensino Profissional	568	989
EJA	737	950

Fonte: Elaborado pela autora com base em sinopses estatísticas, Inep

O PME Humaitá destaca o abandono escolar como um problema grave, no entanto, não apresenta dados, conforme nos mostra o plano.

Devido a algumas questões sociais, ocorre no município como em todo território nacional um número bastante elevado de crianças e jovens que abandonam a escola, implicando em algumas mudanças e inserções de medidas por parte da escola para que essas crianças e jovens não sejam prejudicados no processo ensino aprendizagem e no mundo competitivo em que vivemos nos dias atuais (PME - Humaitá, 2015, p.17)

O PME de Humaitá foi elaborado seguindo o modelo do Plano Estadual de Educação, entretanto, não apresentou um diagnóstico, não informou o número de escolas que o município atende e nem trata sobre escolas de educação integral. O mesmo apresenta em um dos tópicos sobre a Distorção Idade – Série (Ensino Fundamental), em outro tópico ele cita sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (Educação Especial). E sobre a meta 6, destaca algumas legislações que tratam sobre a educação integral, dentre elas o art. 34 da LDB 9394/96, que trata sobre a jornada escolar no ensino fundamental.

O PME se fundamenta ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs - 2013 p.124-125) que defende que: “o currículo das escolas de tempo integral, deve ser concebido como um projeto educativo integrado (por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia), com o mínimo de uma jornada escolar de 7 (sete) horas diárias” (PME HUMAITÁ, 2015).

O plano aborda ainda sobre o Programa Mais Educação, aprovado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7.083 de 27/01/2010, que fomentou a educação integral aos entes federados. Ele também traz consigo dados referente à educação integral em nível nacional, contudo, nada consta em relação ao município. O plano municipal reproduziu a meta 06 e as respectivas estratégias, do Plano Estadual de Educação conforme nos mostra o quadro abaixo.

Quadro 2 - Plano Municipal de Educação de Humaitá - 2015-2025

<p>Meta 6</p> <p>Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% dos(as) estudantes da educação básica.</p>
<p>Estratégia 6.1 Ofertar Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;</p>
<p>Estratégia 6.2. Instituir programa de construção de escolas com padrão arquitetônico, acessibilidade e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em regime de colaboração com os demais entes federados.</p>
<p>Estratégia 6.3 Ampliar a reestruturação das escolas públicas, em regime de colaboração com a esfera federal, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.</p>
<p>Estratégia 6.4 Garantir às escolas de tempo integral, professores de regime de 40h e equipe multidisciplinar (psicólogos ou psicopedagogos/ assistentes sociais, enfermeiros e fonoaudiólogos) e funcionários</p>

administrativos, em número suficiente durante a vigência deste Plano.

Estratégia 6.5 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

Estratégia 6.6 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculada ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

Estratégia 6.7 Atender às escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

Estratégia 6.8 Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Fonte: Organizado pela autora com base no PME- Humaitá, 2015

No município de Humaitá, a Meta 6 ainda não foi implantada em sua totalidade; nenhuma das estratégias planejadas foram sequer pensadas para a implementação.

De acordo com o censo escolar, no período de 2015 a 2019, a rede municipal de Humaitá-AM apresentou os seguintes dados de matrícula na educação integral.

Tabela 1 – Número de matrículas em educação integral⁴ na rede municipal de Humaitá-AM – 2015 – 2019

ANOS	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
2015	-	22	80	31
2016	-	67	120	87
2017	-	11	349	106
2018	-	12	859	750
2019	-	12	747	471

Fonte: Sinopses estatísticas do Inep. (2015-2019)

Observamos que a tabela 1, nos mostra dados de matrícula na educação integral para o período de 2015 (ano de aprovação do PMM) até o ano de 2019, e apresenta um aumento considerável no número de matrículas na educação integral, para o período estudado. Contudo, nossa pesquisa não nos permitiu identificar quais as escolas que atenderam em tempo integral. Assim, podemos deduzir que esse número de matrícula no município de Humaitá, refere-se à totalidade de matrículas de estudantes em programas que atendem no contraturno escolar.

Segundo informações da SEMED, a única escola que atua em tempo integral é a Balsa Escola Osmarina Melo de Oliveira, que fica localizada da comunidade do Tapuru, no Rio Madeira, área rural do município de Humaitá, com uma jornada de 7 horas diárias durante o ano, atendendo a estratégia 6.1, que diz que:

⁴ De acordo com informações do sítio do Inep, (nota de rodapé no. 4), Consideram-se, em tempo integral, os alunos que estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de Atividade Complementar atinja as 7 horas ou mais.

Deve-se ofertar Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. (PME-HUMAITÁ, 2015)

De acordo com Franco; Nogueira; Marques (2020), a Balsa Escola foi construída em 2014, para atender estudantes da comunidade do Tapuru, área rural de Humaitá. De acordo com as autoras, a escola atende a educação em tempo integral, como podemos visualizar na figura 1.

Quadro 2 – Horário de atendimento da Balsa Escola, Humaitá-AM (2020)

Horário	Atividades
8h às 12h	Aulas do Ensino Fundamental I: matriz curricular
8h30min às 11h30min	Ensino Fundamental II: atividades extracurriculares
11h30min às 12h	Almoço do Ensino Fundamental II
12h às 12h30min	Almoço do Ensino Fundamental I
12h às 15h30min	Aulas do Ensino Fundamental II: matriz curricular
12h30min às 15h30min	Ensino Fundamental I: atividades extracurriculares

Fonte: Franco; Nogueira; Marques (2020)

Podemos analisar de acordo com a figura 1, que a Balsa Escola funciona num período de 7 horas diárias, atendendo os requisitos do art. 34 da LDB, que diz que a escola de educação integral deve atender ao um período de no mínimo 7 horas, em que o estudante permanece na escola ou aos cuidados dela.

Na estratégia 6.2 que prevê instituir programas de construção de escolas com padrão arquitetônico, acessibilidade e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral. Nossa pesquisa não nos permitiu visualizar a construção de novas escolas de tempo integral no município de Humaitá, para o período estudado.

A SEMED Humaitá, nos repassou alguns projetos em andamento que, segundo eles, pode caracterizar-se como educação integral, uma vez que acolhe no contraturno da escola. De acordo com o quadro 3, podemos identificar os projetos/programas educacionais do município de Humaitá. Podemos observar abaixo que alguns programas acontecem em tempo integral e outros com apenas um turno, e também infelizmente, não atendem a toda a população de Humaitá.

O Programa Novo Mais Educação é um programa Federal, em parceria com o município que recebe crianças do ensino fundamental no contraturno da escola. O programa foi criado em 2007 pelo Governo Federal cujo objetivo era contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

O programa foi aprovado pela a Lei MEC portaria nº. 1.144/2016, atendendo às escolas de ensino fundamental I e II da área Urbana e Rural. Em 2019, houve um total de 360 alunos. Tem como objetivo principal “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2016).

De acordo com Oliveira (2019, p. 126),

O programa deixa em evidência a preocupação com a ampliação do tempo e do espaço escolar não como uma possibilidade de formação integral do estudante em seus múltiplos processos de aprendizagem, mas como estratégia para a erradicação do fracasso escolar com vistas a melhorias nas avaliações externas, conforme consta nas finalidades do programa.

Vimos que a SEMED de Humaitá, reproduziu esse programa, sem preocupação com a formação do estudante em todos os aspectos formativos. Além disso, vimos que é um programa não universal, uma vez que não atende todos os alunos da rede municipal.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria MEC nº 867 de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação. Em 2019 atendeu um total de 2000 alunos do primeiro ciclo do Ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 150 alunos da educação infantil (Pré II), mas, no mesmo horário de aulas dos estudantes.

O Programa Mais Alfabetização foi instituído pela Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 e atendeu em 2019 um total de 500 alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

O Programa Integração AABB Comunidade é uma iniciativa da FENABB – Federação das AABBs e Fundação Banco do Brasil (FBB), que conta com a assessoria político-pedagógica do Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (NTC/PUC-SP). Contribuindo com a Rede de Proteção Social de Atenção à criança e ao adolescente, principalmente, daqueles que se encontram com seus direitos violados pela não universalização das políticas públicas sócio-educacionais. Em 2019 atendeu 112 alunos no contraturno escolar.

O Projeto Pelotão Mirim é uma parceria entre estado e município que atende alunos da rede municipal e estadual, dando prioridade para as crianças que apresentam dificuldade no processo ensino aprendizagem, ocasionada pela indisciplina em sala de aula, especialmente, aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social. O projeto ensina aos alunos a terem disciplina, dando-lhes reforço escolar e cidadania. Em 2019 atendeu um total de 68 alunos da rede municipal.

O Projeto Coral e Flauta foi criado em 2017 pela então secretária municipal, através do projeto do professor de música Pedro Antônio Chávez. Que atende crianças no contra turno para aprenderem a música, tanto para aprender a tocar flauta, como também a cantar. Para participar a criança deve estar matriculada e frequentando a escola. Em 2019 contava com um total de 35 alunos.

De acordo com as informações acima dos programas que funcionam no município, podemos observar que, a meta 6 do Plano Municipal de Educação de Humaitá, ainda está bem longe de ser alcançada e começar a seguir todas estratégias da meta.

4.O Plano Municipal de Educação de Lábrea

Lábrea é um município brasileiro do interior do estado do Amazonas, que pertencente à Mesorregião do Sul Amazonense e Microrregião do Purus. Sua população de acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 42.439 habitantes.

O Plano Municipal de Lábrea (PME), foi elaborado pela a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na gestão do então Prefeito Evaldo de Souza Gomes, tendo como Secretário de Educação o Sr. Valdinei Vital de Lima. Seguiu o modelo do Plano Estadual de Educação,

contudo, diferente do Plano Municipal de Humaitá ele traz as diretrizes, os diagnósticos, os objetivos, a quantidade de escolas e a quantidade de alunos por escola.

Na sua introdução, o plano traz como propósito uma construção de coletividade, buscando trabalhar juntamente com a sociedade, para que possam pensar juntos a função da educação do município, contribuindo na qualidade do ensino oferecido. O PME deixa claro que:

Por ser um documento referência, deve completar as dimensões e os problemas sociais, culturais, políticos e educacionais do Brasil, do Amazonas e do Município de Lábrea, embasado na defesa de uma educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e social para todos em todos os níveis e modalidades (PME LÁBREA, 2015, p. 18)

De acordo com dados do Inep, no período de 2015 a 2019, a rede municipal de Lábrea contou com os seguintes dados de matrícula na educação integral:

Tabela 2 – Número de matrículas em educação integral⁵ na rede municipal de Lábrea-AM – 2015 - 2019

Anos	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
2015	-	39	469	106
2016	-	37	393	35
2017	-	2	76	35
2018	-	37	393	122
2019	-	-	112	74

Fonte: Sinopses estatísticas do Inep. (2015-2019)

⁵ De acordo com a nota de rodapé no. 4 - Consideram-se, em tempo integral, os alunos que estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de Atividade Complementar atinja as 7 horas ou mais.

Os dados da tabela 2, nos mostra que o município de Lábrea apresentou instabilidade no número de matrículas na educação integral no período de 2015 a 2019. Assim como Humaitá, nossa pesquisa não nos permitiu identificar as escolas de Lábrea que atendem nessa modalidade de ensino.

O PME traz alguns objetivos, dentre eles o de “melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais no tocante ao acesso e a permanência, com sucesso, na educação pública; combater o analfabetismo no município, tendo como prioridade a alfabetização de jovens e adultos” (PME-LÁBREA, 2015).

No quadro 4, apresentamos a meta 6 e suas respectivas estratégias do Plano Municipal de Educação de Lábrea.

Quadro 4 – Plano Municipal de Educação de Lábrea – 2015-2025

META 6

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% dos alunos da educação básica, ficando estabelecido que ao final do 5º ano da implementação do programa, o mesmo deverá ter atingido pelo menos 50% da meta.

Estratégia 6.1 Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Estratégia 6.2 Implementar o programa nacional de ampliação da jornada escolar, em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

Estratégia 6.3 Fomentar a articulação da escola com os diferentes

espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

Estratégia 6.4 Orientar a aplicação da gratuidade que trata o art. 13, da lei no 12.101, de 27/11/2009, §1º, inciso i, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

Estratégia 6.5 Implantar em regime de colaboração com a União e Estado, nas escolas do campo a oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais.

Observamos que o Plano Municipal de Lábrea, tem apenas cinco estratégias para a meta 6. Contudo, não visualizamos o cumprimento de nenhuma dessas estratégias.

Considerações finais

Tínhamos como objetivo do projeto de Iniciação Científica, identificar o cumprimento da meta 6 dos Planos Municipais de Educação dos municípios do Sul do Amazonas. Mas, tendo em vista a pandemia da COVID-19 que determinou o isolamento social, ficamos impedidos de realizar a visita *in loco*, nos referidos municípios. Assim sendo, apenas conseguimos realizar a pesquisa documental dos Planos Municipais de Educação dos municípios de Humaitá e Lábrea.

Após análise dos mesmos, observamos que os municípios de Humaitá e Lábrea, produziram, quase em sua totalidade, a meta 6 do Plano Estadual de Educação e suas respectivas estratégias.

O Plano Municipal de Humaitá é um texto mais enxuto, com menos detalhes e informações do município e do processo de educação. Porém, mesmo que de forma superficial, sem um currículo adequado, o município atende a educação integral na Balsa Escola.

Quanto ao PME do município de Lábrea, este mostra informações detalhadas do andamento do processo educacional do município; apresenta os nomes de suas escolas com a quantidade de alunos matriculados, das escolas da zona urbana e da zona rural e traz um contexto histórico da cidade. Contudo, não conseguimos visualizar informações referente à implantação da educação integral na rede municipal.

O que ficou evidente nos dois planos municipais analisados, é de que a meta 6 e todas suas estratégias, que vem tratando sobre a educação em tempo integral, está bem longe de ser alcançada como estratégia para a formação integral das crianças e jovens dos municípios de Humaitá e Lábrea.

Referências

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE - AM 2015 – 2025**, 2015a. Disponível em: <http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/> . Acesso em: 20 jan. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. In: Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. ? em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil_texto-atualizado . Acesso no dia 15/03/2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96**. 1996b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html> . Acesso no dia 12/01/2018

BRASIL. **Lei N. 13005 de 2014. Plano Nacional de Educação 2014/2024**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 14 jun. 2018.

CAVALIERI, Ana Maria. **Escolas de Tempo Integral Versus Alunos em Tempo Integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da Educação Integral**. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr., 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago, 2008.

DUARTE, Clarisse Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais**. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 113-118, 2004.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; MARQUES, Saray. **Balsa escola: educação de tempo integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no estado do Amazonas**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.4, p. 2052-2073 out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48487>. Acesso no dia 18 dez 2020.

HUMAITÁ. **Plano Municipal de Educação de Humaitá – PME/2015 – 2025**. Junho de 2015, Humaitá.

LÁBREA. **Plano Municipal de Educação de Lábrea – PME/2015 – 2025**.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

OLIVEIRA, A. M.G de. **Projeto de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. 2019. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335509>. acesso 15 jul 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v, 34, n. 124, p. 743-760, jul/set, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SANTIAGO, Emerson. **Paidéia - educação na Grécia Antiga.** Disponível em: <[Paideia - educação na Grécia Antiga - InfoEscola](#)>. Acessado em: 04 de março de 2021.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA NO AMAZONAS

*Lenilda Molina Guerreiro Reis*¹

1 Introdução

O artigo traz uma breve história fazendo várias reflexões históricas da educação integral como uma educação para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, e com a evolução da sociedade e as transformações sociais, econômica, política e tecnológica a concepção de educação integral vem sendo modificada no decorrer da história. Da Paidéia, na Idade Antiga, se defendia uma formação humana mais completa, a partir da formação do corpo e do espírito por meio da poesia, música gramática, retórica e dialética até a Idade Moderna com a promulgação da Constituição Federal de 1988 quando determina no Art. 205 o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho o que se faz entender que esta educação contempla a formação humana da pessoa a partir da transmissão de valores, respeito, solidariedade.

Este trabalho está organizado em duas sessões a primeira diz respeito a problemática geral que discursa sobre uma breve contextualização da Educação Integral no Brasil e a teorização da formação humana onde esse modelo de educação foi concebido por Anísio Teixeira na década de 1950 quando criou no Estado da Bahia,

¹-Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal de Rondônia. lenildamolina@gmail.com

com apoio do Governo Federal, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Outro personagem que entra em cena é Darcy Ribeiro que na década de 80 defendia a educação integral no Brasil como estratégia chave para o desenvolvimento do país.

A segunda sessão está apresentando a primeira problemática específica que busca também identificar os aportes legais da Educação Integral para a contemplação da formação humana, ou seja, a educação integral deve objetivar a formação do homem em seus aspectos intelectuais, físico, ético e cultural, sendo as políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte, meio ambiente, direitos humanos, projetos fundamentados em princípios éticos e humanistas, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativos objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliações do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo em uma ação educativa e inclusiva.

Ainda na segunda sessão apresenta-se as leis que falam e discute a educação integral, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, os planos nacionais de educação, o Programa Mais Educação, Novo Programa Mais Educação e as leis que falam sobre a educação integral no Estado do Amazonas onde o objetivo de oferecer uma formação em tempo integral aos seus estudantes foi também impulsionado pelos marcos legais que atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade pela implementação dessa política.

2 Uma breve contextualização histórica da Educação Integral no Brasil para a formação humana

No Brasil, a educação integral foi concebida por Anísio Teixeira na década de 1950 iniciando os debates, quando criou no Estado da Bahia,

com apoio do Governo Federal, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A criação do referido centro ocorreu como forma de sanar alguns problemas ocasionados pelos vários projetos de educação popular que apenas intensificaram as desigualdades já existentes, uma vez que a mesma não cumpria os objetivos populares, pois o que distinguia “a proposta de Anísio Teixeira de outras propostas anteriores é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos” (NUNES, 2009, p. 130). Assim sendo, Anísio Teixeira criou o programa de educação elementar que deveria andar na contramão dos projetos em andamento. Para a autora,

A escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente (NUNES, 2009, p. 123).

Era preciso democratizar a educação, ao menos no sentido de sua expansão, para atender as classes até então excluídas pelos programas educacionais e, foi nesse contexto que foi criado Centro de educação popular objetivando a expansão da educação primária para a vivência de diferentes atividades que pudessem contribuir na formação desses estudantes em suas várias dimensões.

A década de 80 foi outro momento da educação integral no Brasil que foi conduzido por Darcy Ribeiro que defendia a educação como estratégia chave para o desenvolvimento do país. Para Darcy, “A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade.

Percebe-se nessa forma de conceber a educação uma visão com a qual já mencionados acima, isto é, acreditar na educação como

redentora social da humanidade. “A escola em tempo integral abriria espaço para o processo civilizador”. (BOMENY, 2009, p. 114).

Efetuando um salto no tempo, já na década de 80, a criação dos Cieps constituiu-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no País. Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. (COELHO, 2009 p.92)

Com a evolução da sociedade e as transformações sociais, econômica, política e tecnológica a concepção de educação integral vem sendo modificada no decorrer da história. Da Paidéia, na Idade Antiga, que defendia uma formação humana mais completa, a partir da formação do corpo e do espírito por meio da poesia, música gramática, retórica e dialética até a Idade Moderna com a promulgação da Constituição Federal de 1988 quando determina no Art. 205. Este artigo enfatiza 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), muito se vem discutindo a ampliando a concepção de educação integral. Para combater esse problema, diversas reformas vêm sendo feitas à educação a fim de alcançar a “educação de qualidade”.

Dessa forma, a discussão sobre a efetivação de uma educação integral ou educação de tempo integral não é uma questão recente, mas recorrente, tendo em vista que desde meados do século 20 já se falava nesse modelo de educação sendo implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro por Anísio Teixeira na década de 50 e, posteriormente, nos anos 80, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs por Darcy Ribeiro.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os Cieps cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os Ciacs do presidente Collor). Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original. (NUNES p.130, 2009)

Entretanto, importante ressaltar que a discussão sobre esse modelo de educação, pauta-se em questões ideológicas tendo em vista diferentes concepções sobre a mesma, tais como: educação/proteção, educação integral/currículo integrado, uma vez que “visões sociais de mundo engendram também diferentes concepções e práticas diferentes de educação integral” (COELHO, 2009, p. 4), exigindo também desta forma, práticas diferenciadas em sua aplicabilidade.

Com base em Brandão (2009) a educação percorreu um longo caminho em busca de sua qualidade a começar, no início do século XX, pela sua democratização tendo a expansão como carro-chefe desse processo. Porém, tal processo apenas ressaltou as contradições sociais já existentes na sociedade, visto que, com o acesso à escolarização das classes menos privilegiada economicamente, ficou mais evidente essa diferença no que tange às carências culturais dessa parte da população, provocando com isso o fracasso da educação pública. De acordo com a autora, Numa sociedade estratificada como a nossa, em que a distribuição dos bens materiais e simbólicos é desigual e profundamente marcada pelas divisões sociais, o acesso à escola, [...] embora quase universalizado entre nós, está longe de representar acesso integral aos beneficiários. (BRANDÃO, 2009, p. 100).

Para combater esse problema, diversas reformas vêm sendo feitas à educação a fim de alcançar a tão sonhada “educação de qualidade”. Essa educação de qualidade não deve ser para atender às avaliações externas e elevar os indicadores quantitativos de qualidade na educação no Brasil, mas uma educação de qualidade que promova cidadãos de direitos. É na escola, com a colaboração de outras instituições, que o aluno irá receber essa educação, a partir do estudo sobre valores, respeito, solidariedade e outras questões essenciais à formação integral do ser humano.

Porém, o que presenciamos no atual contexto, aonde a família e a sociedade vêm transferindo para a escola outras responsabilidades, essa instituição vem deixando de cumprir sua principal missão: o ensino. No entanto, “se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonogado aos estudantes, sobretudo os setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar” (BRANDÃO, 2009, p. 102), uma vez que sua família, em sua grande maioria, não detém o conhecimento necessário para ajudá-los na superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Por isso não se deve deixar de falar na conjuntura neoliberal a qual o mundo contemporâneo se encontra e que o assola, atingindo todos os países ocidentais e, com mais gravidade, os países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, impondo sobre os mesmos, políticas públicas nas diversas áreas visando o fortalecimento do capital.

Tais políticas vão em direção a todos os setores da sociedade, chegando também na educação. Desta forma, assistimos nas últimas décadas uma avalanche de políticas públicas de educação de cunho neoliberal no sentido de atender aos interesses do mercado, acreditando na educação como a redentora de todos os problemas da sociedade contemporânea e possibilitando a ascensão social e a democratização das oportunidades de trabalho para todos os indivíduos.

Pois os enfrentamentos trazidos pela conjuntura sociedade-capitalismo- educação tornam-se cada vez mais presentes, tendo em vista que o capitalismo se fortalece ainda mais no século XX. A burguesia busca suas conquistas, o proletariado se mostra, lutando por direitos, a filosofia e a política combatem o poder vigente, cada um com seus próprios interesses e a educação que não é neutra e nem isolada do contexto histórico-social - também se movimenta a passos vagarosos. A escola como instituição faz parte desse sistema social e é natural que ela também seja impactada ou afetada, sofrendo declives, Alves (2011).

Ainda segundo Alves (2011) com a modernidade vem junto diversos benefícios e vantagens, porém, podem-se identificar também alguns problemas. Assim, as novas tecnologias, o largo desenvolvimento da ciência e a ascensão da burguesia são fatos presentes tidos por muitos como sinais de avanço e melhoria da educação. Do outro lado, esse mesmo crescimento propicia outras realidades, pois o capitalismo cresce e se torna mais forte, tornando possível uma acentuada diferença entre aqueles que têm os meios de produção, que no caso são os ricos e os que têm apenas a força de trabalho que são os pobres.

É nesta intenção que a educação integral vem para fazer a diferença nesta prática tradicional, não dialógica que de alguma forma deixa o aluno alienado de forma que não tenha uma criticidade para fazer transformações em sua sociedade, e sim, somente fazer manutenção de papéis sociais. A ampliação da jornada escolar, por meio da educação integral é uma prerrogativa constitucional conforme já mencionada aqui, ao longo dos tempos vem sendo discutida por renomados educadores, compromissados com o ideal de uma educação democrática para todos que dela necessitam.

Na Grécia Antiga já se pensava numa educação integral a partir de uma concepção grega de formação humana de modo a atender as diversas dimensões do homem, quer sejam intelectuais, físicas, éticas ou estéticas. Com a Revolução Francesa, no século 18 e a constituição da escola pública, a educação integral foi pensada como a alternativa para a formação do homem completo, tendo a escola como *lócus* desse trabalho educativo (COELHO, 2009).

Para que se entenda o caminho percorrido pela escola de tempo integral para a formação humana, se exige uma reflexão sobre o conceito de educação integral. Pois diante desse princípio será possível enxergar as possíveis contribuições dessa política de educação implantada em nossas escolas brasileiras. Alves (2011) conceitua a educação integral como uma modalidade de ensino-aprendizagem que vê o sujeito em suas múltiplas dimensões, valorizando não apenas aspectos cognitivos, como também a compreensão de um sujeito que é corpo, tem afeto e está inserido num contexto social.

Levando em consideração a educação, a cultura, sua vivência e experiências, sua individualidade e até mesmo a sociedade a qual está inserido, Maciel et al (2016, p. 14) conceitua a educação integral como “uma clara concepção de homem que aponta para emancipação humana; um método pedagógico que busca formação omnilateral do homem”. Ou seja, a educação integral deve objetivar a formação do homem em seus aspectos intelectuais, físico, ético e cultural.

Maciel et al (2016) também apresenta uma concepção diferente de todos os outros autores, a Politecnicidade, um princípio pedagógico que permite o homem que é um ser historicamente cultural ao trabalho que é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada, assim,

Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico, que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral. (MACIEL et al, 2016 p.17)

A Educação Integral para a formação humana agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivos, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem em sua integralidade. Nessa perspectiva a educação visa a formação e o desenvolvimento integral do ser humano e não somente a transmissão de conhecimento e o acúmulo de informações o que acontece nas práticas docentes tradicionais. Tendo a educação as suas múltiplas facetas devem responder a exigências de o aluno como ser individual e da sociedade em que ele vive.

A Educação integral para a formação humana como inúmeras dimensões exige uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas e as práticas pedagógicas dentro de sala de aula, com o objetivo de trabalhar a inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes.

As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte, meio ambiente, direitos humanos, projetos fundamentados em princípios éticos e humanistas, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativos objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliações do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, educativo.

Cavaliere (2009) fala de um contexto histórico brasileiro em 2007 em que,

Em âmbito nacional, o Programa Mais Educação, criado em 2007 e ainda em fase de estruturação, visa à formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e a comunidades. Segundo a portaria que o criou, instituições privadas também podem participar promovendo atividades educativas, culturais e desportivas que estejam integradas nos projetos político-pedagógicos das escolas. (CAVALIERE, 2009 p.55)

O que se vê é que há muito se vem buscando alternativas educacionais, mesmo que sejam aquelas indicadas pelas instituições internacionais e com objetivos neoliberais, para elevar quantitativamente o nível de educação no Brasil. Uma dessas alternativas são os vários programas e projetos implantados que possibilitam a maior permanência do estudante no espaço físico escolar. Para isso, existem várias denominações e concepções, tais como: educação de tempo integral, ensino integral, jornada ampliada, dentre outras que fazem parte de tais programas e projetos.

Entendemos a educação integral como a responsável pelo desenvolvimento do aluno na intenção de prepará-lo da pessoa e seu preparo para exercer a cidadania a partir da efetuação das capacidades que entram no processo do desenvolvimento humano no que diz respeito as capacidades intelectuais, físico, social e político". (LECLERC & MOLL, 2012).

A educação em Tempo integral é imprescindível para a formação humana em suas múltiplas dimensões uma vez que, dependendo da concepção adotada, é capaz de promover no estudante o despertar de sua autonomia tornando-o instrumento de transformação social. No

entanto, faz-se necessário compreendermos a concepção de educação integral efetivada nas políticas públicas e em que concepção de sociedade e que tipo de homem deseja formar.

Este modelo de educação já se constitui como uma realidade presente nas escolas públicas brasileiras, caracterizando-se pela possibilidade de ampliação da carga horária dos alunos na escola. Trata-se de uma proposta apresentada pelo Governo Federal cujo objetivo é promover a educação integral no Brasil.

Bomeny (2009) discute com ênfase a importância da escola na vida e na formação de seus alunos, e que se ela não atinge seus objetivos ao promover a socialização estará fadada ao fracasso,

A escola, como primeiro espaço de interação fora do ambiente primário de relacionamento, será capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Socializará com os códigos e etiquetas de convivência de forma permanente e sistemática. Tudo aquilo que é essencial à formação humana e que a sociedade em suas instituições e fóruns não é capaz de suprir espera-se que a escola o faça. E se ela não for capaz de responder à altura, seu projeto está condenado ao fracasso. (BOMENY, 2009, p.119)

Corroborando com que Bomeny (2009) enfatiza, Brandão (2009) também contribui dando a real importância para a função socializadora da escola,

Se a escola falha em algum aspecto no preenchimento dessa função socializadora mais geral, inúmeras outras instituições (família, igreja, partidos políticos, centros culturais, esportivos, etc.) atuarão no sentido da transmissão de valores e do desenvolvimento de comportamentos sociais de respeito ao próximo, às diferenças, à natureza, etc. Entretanto, se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonogado aos estudantes,

sobretudo os dos setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar. (BRANDÃO, 2009 p.102)

Sendo assim, a educação Integral é um novo desafio para a educação pública brasileira, levando em consideração que se vivenciam tempos de mudanças na sociedade brasileira, além disso, há que se considerar a complexidade da vida social contemporânea e as muitas crises de diferentes características que perpassam a educação a nível nacional.

Pois dentre as várias políticas implementadas pelo país, está a de ampliação da jornada escolar como forma de possibilitar ao aluno a formação humana e o seu desenvolvimento pleno, com o maior tempo de permanência do estudante na escola e com isso sanar suas dificuldades de aprendizagem, principalmente no que tange à leitura, escrita e operações matemáticas. Para tanto, é necessário que haja políticas públicas de educação para a educação em Tempo Integral que contemple esta formação humana, é isso que se trata o próximo tópico.

3 Aportes legais da Educação Integral no Brasil e no Estado do Amazonas

A Constituição Federal em seu artigo 205 "a educação é 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). É a partir desse conceito que definimos a educação integral, a defesa pela educação integral foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 em seu Art. 34º quando determina que "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola". A partir dessa determinação legal, outras políticas e legislações foram

sendo incorporadas no que concerne a esse modelo de educação integral.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 institui o plano nacional de educação (PNE) que ficou em vigência de 2001 a 2010 em sua meta de Nº 21, discorria sobre uma jornada de tempo que é ampliada com o período de pelo menos sete horas por dia:

A ampliação da jornada escolar para o turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em turno integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001)

O primeiro Plano Nacional de Educação acima citado, já apresenta uma proposta de jornada ampliada do tempo escolar, com o objetivo de avançar significativamente focando habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos.

Em 2007, foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação através do decreto nº6094, 24 de abril de 2007. Em seu artigo 2º apresenta algumas diretrizes que apontam a efetivação de uma educação integral, dentre as quais destacamos: VII “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (Brasil, 2007).

Dentro do Plano de Metas Todos pela Educação, efetivou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE englobando várias ações dentre as quais, destacamos o Programa Mais Educação, efetivado pela portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 para fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar

tendo como objetivo, visando assim a melhoria da qualidade da Educação Pública:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

Segundo Maciel Et al (2016) no artigo primeiro dessa portaria deixa bem claro que é fundamental alterar os espaços das escolas de tempo integral, articulando os diferentes saberes aos conteúdos sistematizados, Maciel ainda enfatiza que o “Programa Mais Educação não somente visa a melhoria da qualidade do ensino, mas, também é considerado um mecanismo de proteção social”. Maciel Et al (2016, p. 87).

Corroborando com Maciel Et al (2016), Gadotti (2009) enfatiza que este Programa “Mais educação” promove a Educação Integral através de atividades sócio educacionais no contra turno,

Dentre os programas do PDE que mais defendem a educação integral está o chamado de “Mais Educação”, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Ele fomenta a educação integral por meio do apoio a atividades sócio educacionais, principalmente no chamado contraturno escolar. Esse programa articula diversos Ministérios (MEC, MDS, Minc, Ministério do Esporte, Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente). Ele objetiva a formação integral de crianças e jovens por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal. (GADOTTI, 2009 p.95)

Ainda no que concerne às legislações que tratam sobre a educação integral, o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela

lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 20014, p. 12). Esta proposta de ampliação de tempo escolar procura resolver problemas de retenção e abandono escolar, como também prevenir problemas sociais, na medida em que o plano é posto em prática, resultados vão sendo alcançados.

A Portaria nº 1144, de 10 de Outubro de 2016, que institui o Novo Programa Mais Educação que em seu art. de nº1 institui o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. (BRASIL, 2016).

Tendo em vista que no Plano Nacional de Educação (2014-2024) em suas metas 6 e 7 determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, o Programa Novo Mais Educação veio com o interesse de melhorar a aprendizagem somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, relegando ao segundo plano as demais disciplinas.

Em se tratando do Estado do Amazonas a discussão sobre educação em tempo integral já vem se arrastando há mais de 15 anos. De acordo com Cardoso (2016) a experiência de educação em tempo integral no Amazonas iniciou em 2016, quando, por meio de um projeto piloto, as escolas estaduais Marcantonio Vilaça e Petrônio Portela, para tentar amenizar os graves problemas de evasão e repetência, iniciou em 2002, a ampliação de sua jornada escolar.

Contudo, somente em 2008, o programa de educação em tempo integral no Amazonas foi regulamentado por meio da resolução de nº. 112/2008 do Conselho Estadual de Educação que aprova o projeto de educação em tempo integral elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM. Em 2011 o CEE/AM aprova nova resolução (17/2011) aprovando o funcionamento de várias escolas que já estavam atuando em tempo integral.

O objetivo de oferecer uma formação em tempo integral aos seus estudantes foi também impulsionado pelos marcos legais que atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade pela implementação dessa política.

Com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida, é que se propõe no Estado do Amazonas a implantação de escolas estaduais de tempo integral em consonância com os marcos legais e com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, art. 81, Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 3268/08 que aprova o Plano Estadual de Educação - PEE (AMAZONAS, 2011, p. 8).

Cardoso (2016) destaca que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, e sim a organização deste tempo de forma a atender a demanda e as necessidades da vida em família e em sociedade, o que torna ainda mais importante à escola refletir sobre as diferentes dimensões da educação integral e o próprio conceito de tempo. Por essa razão, o Estado do Amazonas propõe uma jornada ampliada que garanta não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos. A autora enfatiza ainda que a concepção de tempo está engendradora na ampliação do tempo de escola constituída sobre

uma articulação entre currículo e processos de ensino e aprendizagem que priorize os conteúdos.

A importância de se discutir Educação em Tempo Integral no Amazonas para se compreender como está organizada as práticas pedagógicas nestas escolas, levando em consideração o que a meta da Proposta Pedagógica das Escola de Tempo Integral da rede estadual de ensino vem apresentar que é proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limita a instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade, Amazonas (2011).

Consequentemente é interessante também discutir o Tempo Escolar nessas escolas, pois essa tem seu tempo ampliado e a preocupação de organizar este tempo de forma a possibilitar a formação de sua personalidade, valorizando as culturas existentes na comunidade a qual a escola está inserida é indiscutível. O Estado do Amazonas, através de sua Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1989 o Art. 1988, Parágrafo único, determina que a educação: “Como agente do desenvolvimento, a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para a elaboração e reflexão crítica da realidade, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania”. (AMAZONAS, 2011, p. 22).

Em 2008 a educação integral no Amazonas foi regulamentada por meio da Resolução nº 112/2008 pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/AM, tendo em vista o projeto de educação de tempo integral elaborado pela SEDUC/AM. Assim, autoriza e normatiza o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ofertado em tempo integral em algumas escolas da Rede Estadual, mas somente na capital

do Estado, que mais tarde veio a ser reformulada pelas resoluções 70/2011 e 17/2011, Maciel et al (2016).

O Programa, implementado de forma gradual, foi concebido para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e segundo o Programa de Escolas de Tempo Integral do estado do Amazonas o fomento de Escolas de Tempo Integral teve a sua primeira portaria de adesão para o ciclo 2017-2020 em outubro de 2016. Para o ano de 2017, conforme esta portaria, são 8. 035 novos estudantes em 17 novas escolas de 09 municípios na modalidade de Tempo Integral. O MEC realizou o repasse de R\$ 13,6 milhões para o Amazonas, via o programa para que os municípios também sejam contemplados com a Educação de Tempo Integral. (PROETI-AM).

4 Considerações Finais

Tomando como ponto de referência de que a concepção democrática de escola de tempo integral possa cumprir um papel emancipatório no que diz respeito a formação humana, o tempo ampliado seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas, como já foi colocado neste trabalho, então a permanência por mais tempo na escola seria para melhorar o desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação.

E por entender que a educação integral deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe um desenvolvimento mais completo para a formação humana, e por observar na lei que a educação integral é a responsável pelo “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” a partir da efetivação das múltiplas dimensões que

constituem o desenvolvimento humano no que tange aos aspectos intelectuais, físico, social e político, incluindo nessas dimensões a formação para o exercício da cidadania, é de considerar que a educação integral está caminhando a passos largos no que se refere a contemplação da formação humana. Pois as políticas públicas de educação e o próprio sistema econômico vigente remam contra a educação de qualidade para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade levando a educação integral e a própria educação básica a uma estratificação.

Em suma, é importante que se entenda que a educação se faz no coletivo, o sistema deve remar na mesma direção da realidade da sociedade brasileira, levando em conta todas as suas peculiaridades, para isso há um conjunto que se deve dar a devida importância, as leis devem funcionar de forma adequada e de acordo com a realidade de cada Estado, de cada município, de cada escola. Políticas Públicas de educação que contemple ao tempo ampliado de qualidade, a formação continuada de professores adequada, instituição e seus espaços ampliados e adequados para receber os alunos, materiais didáticos suficientes para o desenvolvimento integral do aluno, atividades pedagógicas adequadas para a formação humana.

Referências

ALVES, Joana D'arc Moreira. **Escola de tempo Integral: Uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí- UFG. Vol. 2 n. 11 2011. ISSN 18079342.

AMAZONAS. **Propostas Pedagógicas das Escolas da rede estadual de ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus, 2011.

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. In. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>,
acesso no dia 22/08/2017

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. In. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>, acesso no dia 22/02/2016.

BRASIL, **Portaria Normativa Interministerial No- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007 - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. 2007f Acesso em: 23 fev. 2017

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2014**: Lei No. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL**. BRASÍLIA -DF, MEC, (1988).

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9.394/1996. Brasília-DF, MEC, 1997

BRASIL. **Lei nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 - PNE 2001/2010.**, 2001a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 agosto 2020

BRASIL. PLANO DE METAS: EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. acesso dia 20/03/2020. acesso no dia 22/02/2016

BRASIL. **Programa Mais Educação, Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. **PROGRAMA ESCOLA INTEGRAL NO AMAZONAS: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM UMA ESCOLA DE MANAUS**, JUIZ DE FORA, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de Tempo Integral versus alunos em Tempo Integral**. Em aberto, Brasília, v.22, n 80, p. 51-63. abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **História da educação integral**. In. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>, acesso no dia 22/02/2017

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias & MOLL, Jaqueline. In. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>, acesso no dia 22/02/2016

MACIEL, Carlos Antonio; MOURÃO, Arminda Raquel Botelho; FERRAZZO, Gedeli; BRAGA, Rute Moreira; FRUTUOSO, Claudinei. **Currículo e metodologia da educação integral politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Porto Velho, 2016.

NUNES, Clarice. **Centro de Educação Carneiro Ribeiro: Concepção e realização de uma experiência e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. In. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

CAPÍTULO V

A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (AS) INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AM¹

Alberlândia de Lima Bernardo²

Adriana Francisca de Medeiros³

*Pelo viés da memória
é possível analisar o vivido e recordá-lo,
é fazer o tempo passado
Se presentificar analítica e oralmente,
subjetivar publicamente quem já está sendo
relegado ao esquecimento (TEDESCO, 2002, p.43).*

Notas introdutórias: entre a vida e a pesquisa

A partir da epígrafe que inaugura esta seção, peço licença para rememorar, em primeira pessoa, a minha trajetória pessoal e acadêmica que se entrelaça com a história do meu trabalho de pesquisa.

Sou Alberlândia de Lima Bernardo, nasci no dia 23 de agosto de 1985. Venho de uma família humilde, da etnia indígena PUYANAWA, filha de pais separados, cresci com minha mãe e cinco irmãos.

¹ Este texto é resultado da pesquisa de iniciação científica - PIBIC, com início em 2019 e término em 2020. Foi aprimorado para o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, licenciatura em Pedagogia, e apresentado no dia 04 de dezembro de 2020.

² Graduanda do 8º período em licenciatura de Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA alberlandiafia@gmail.com.

³ Pedagoga e docente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA afdemedeiros@gmail.com.

Minha trajetória escolar iniciou-se aos quatro anos na Aldeia Indígena Puyanawa Barão do Rio Branco e Ipiranga, área reservada, localizada na cidade de Mâncio Lima, no Estado do Acre. A primeira etapa foi o Casulo (no contexto atual, conheço como Educação Infantil) na Escola Municipal 13 de Maio Barão do Rio Branco. As salas eram multisseriadas, pois a estrutura física da escola não atendia o quantitativo de crianças.

A dificuldade financeira era grande e a única renda familiar era do trabalho da minha mãe como servente da escola. Lembro-me que ficava feliz quando ia para escola, pois quando chegava a hora do intervalo era uma alegria, porque ia fazer a primeira refeição do dia.

Quanto às práticas metodológicas eram bem tradicionais e se, por caso, não obedecesse a uma regra apanhávamos com uma régua de madeira ou palmatória, além dos castigos como escrever no quadro negro a mesma frase repetidamente, ficar em pé atrás da porta, puxões de orelha, etc.

Sempre sonhei em me formar, mas para concretizar este sonho teria que sair do seio de minha família e morar na cidade. Para cursar o Ensino Fundamental II fui morar em Cruzeiro do Sul-AC com minha avó paterna, quando passei meus piores dias. Além de minha avó não ser nada maternal, tive que trabalhar nos afazeres domésticos e, se eu quisesse estudar, tinha que acordar de madrugada e escondida. No início, encontrei muitas dificuldades para assimilar os conteúdos, porém, adaptei-me rapidamente.

Iniciei o Ensino Médio no curso de magistério, mas desisti por nove anos, porque constituí família e trocava de cidade constantemente. Só consegui concluir o ensino médio em 2011. Em 2015 tivemos que mudar de cidade mais uma vez, e vi a oportunidade de voltar a estudar. Solicitamos uma cidade que fosse interiorana para

que eu pudesse conciliar a vida de dona de casa, mãe e estudante. Então, já residindo em Humaitá-AM, fiz o ENEM em 2015, com opção de ampla concorrência e, finalmente, ingressei no 2º semestre de 2016 na universidade.

Não foi nada fácil, pois já estava sem estudar há alguns anos e o medo de não acompanhar o ritmo acadêmico ou compreender os conteúdos era constante, já que não dispunha de tempo suficiente para me dedicar aos estudos, pois meus filhos dependiam 100% dos meus cuidados.

Quanto às metodologias praticadas pelos professores são bem diferentes da educação básica, estava acostumada a estudar cumprindo mais regras do que adquirindo conhecimento. Inicialmente, esta barreira foi sendo desconstruída pelos próprios professores.

Minha história de vida suscitou-me alguns questionamentos que resolvi pesquisar, entre eles: o que motiva os indígenas a fazer um curso de nível superior? De que forma os estudantes indígenas são inseridos nas IES de Humaitá-AM? O que tem de específico nas universidades voltado aos estudantes indígenas? Quais os preconceitos sofridos ao adentrarem no mundo acadêmico? E quais as formas de resistência indígena são construídas para a sua permanência nas instituições?

Neste contexto, definimos o objetivo de investigar a trajetória acadêmica de estudantes indígenas no ensino superior, analisando seus desafios e conquistas ao ingressar nas universidades do Município de Humaitá-AM. Para a construção dos dados, utilizamos como procedimento metodológico as entrevistas narrativas que,

[...] são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em

determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico (MUYLAERT; *et.al.* 2014, p. 195).

Guiadas por este objetivo, utilizamos um roteiro de entrevista elaborado que buscou **três eixos norteadores**: a identificação do aluno, o percurso de vida acadêmica antes da universidade e a vida acadêmica na universidade.

Os *loci* escolhidos para esta pesquisa foram duas universidades públicas do município de Humaitá-AM. Neste caso, os primeiros contatos de investigação se deram no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, em seguida, na Universidade Estadual do Amazonas – UEA, em 2019. No IEAA foi observado que a população de estudantes indígenas matriculados é composta por 16 indivíduos devidamente declarados, os quais estão divididos nos seis (6) cursos⁴ oferecidos pela IES.

Em consequência de estarmos vivenciando a pandemia da Covid-19⁵, não foi possível mapear a quantidade de estudantes declarados na UEA. Somente após uma minuciosa busca através das redes sociais e o apoio da FUNAI foi viável o contato com estes estudantes, que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, via on-line.

O estudo em questão é de abordagem qualitativa que, de acordo com Gil (2002), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, e apresenta princípios da metodologia da história de vida. Consideramos que uma narrativa tem uma função descritiva e de reflexão, pois, quando relatamos um fato, na verdade, estamos tendo

⁴ Pedagogia, Letras, Engenharia Ambiental, Agronomia, Graduação em Ciências: Matemática e Física, e Graduação em Ciências: Biologia e Química.

⁵A **COVID-19** é uma doença causada pelo **SARS-CoV-2**, tipo de coronavírus.

oportunidade de refletir sobre aquele momento, uma vez que o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto conta.

Para cumprir com nosso objetivo, organizamos o artigo da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil, posteriormente, descrevemos e analisamos as memórias da trajetória acadêmica dos entrevistados e, por fim, tecemos as últimas palavras.

1. Estudantes indígenas nas universidades: um breve histórico das políticas educacionais

A Constituição de 1988 trouxe muitos avanços na área da educação escolar indígena brasileira. Segundo Medeiros (2018, p.41), “Representou um marco institucional na política de educação escolar indígena, assegurando aos indígenas o direito a sua organização social, língua, costumes, rituais e crenças, assim, uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe”.

Após a conquista do direito à educação, nos moldes citados, vem sendo discutido por estudiosos, principalmente, as questões que envolvem o ensino voltado para os estudantes indígenas nas instituições de ensino superior, como vemos a seguir,

Decorrente dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, o ensino superior público vem se tornando, muito recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena nacional. A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos (AMARAL e BAIBICH-FARIA, 2012, p. 1).

Diante disso, o estudante indígena que adentra numa IES busca por uma oportunidade de igualdade no que diz respeito a sua formação profissional, que se fundamenta em alguns interesses, como, por exemplo, ter um futuro promissor, levar melhorias para sua família e a própria comunidade. Além de ser um espelho para que outros indígenas se manifestem e lutem por uma formação que proporcione mudanças positivas através de conhecimentos científicos, que antes o impedia de ter voz ativa e ser ativo no seu próprio meio, diminuindo assim, as desigualdades sociais.

Dentre os obstáculos enfrentados pelo coletivo indígena, a maior dificuldade nesses trâmites é obter todos os documentos oficiais necessários para que tenham a oportunidade de concorrer a auxílios, como, por exemplo: a Certidão de Nascimento Indígena, a Declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Declaração de três lideranças da Comunidade a qual o estudante pertence. Esses são os principais documentos exigidos pela instituição que comprovam e dão a legalidade do pertencimento étnico para que o estudante possa ser inserido na universidade e possibilite receber algum auxílio que seja específico para estudantes indígenas.

Outra importante conquista dos povos indígenas diz respeito à lei de cotas implementadas a partir de 2012, que obriga as instituições de ensino superior federais a reservarem vagas para indígenas que estudaram na rede pública, a chamada Lei de Cotas (Lei 12.711). Ferri e Bagnato (2018, p.13) defendem que mesmo sob esse viés devemos ter noção de que "As cotas e as políticas de Ação Afirmativa não excluem a necessidade de discussões sobre o compromisso de melhorar a educação em todos os níveis. Devem também ser combinadas com outras políticas, para, de fato, combater a exclusão social vigente no País".

Antes de discutimos sobre as cotas existentes e como são implementadas, reafirmamos um fator importante do princípio da educação escolar dos alunos indígenas no que se refere ao atendimento e condições para chegar à universidade. “Aqueles que defendem políticas universalistas argumentam que é necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na esfera pública e as poucas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior” (MOEHLECKE, 2002).

No tocante, ainda, ao acesso do estudante indígena ao ensino superior é importante citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), que se tornou a principal via de acesso às IES. Antes era utilizado apenas para medir o conhecimento dos alunos que concluíam o Ensino Médio, mas a partir de 2009 ganhou o mérito de vestibular, o que trouxe inúmeras vantagens para os estudantes que almejavam ingressar na universidade pública, principalmente para aqueles menos favorecidos, pois veio abonar várias taxas de inscrição e a variedades de provas, visto que não é mais necessário se deslocar da cidade de origem para realizar exames do curso que deseja.

No mesmo intuito de melhorar os instrumentos de acesso, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que dá suporte para o ENEM na fase de avaliação do candidato ao ensino superior, dando a oportunidade de escolha em qualquer universidade pública federal e algumas estaduais. Neste caso, a universidade tem total autonomia para gerenciar os procedimentos de ingresso. Assim, de acordo com a nota final obtida, o candidato pode ingressar na IES na primeira fase ou ser submetido a fazer outro exame.

A nota do ENEM também é oportunidade de ingresso no Programa Universidade para Todos (PROUNI), mais um suporte criado pelo Governo Federal. Através desse apoio, o candidato que estudou em

escolas públicas ou particulares com bolsa de estudo pode ingressar em universidades particulares com bolsa parcial, ou total. É uma forma de inclusão social que prevê a educação para todos, dando oportunidade igual para os alunos que não têm condições financeiras para cursar Medicina, Direito, Engenharias, entre outros que eram distantes da realidade da maioria dos estudantes brasileiros.

A nova Constituição contempla o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. No entanto, ações que de fato propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias. Desde 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, também tem sido importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas. (BERGAMASCHI; *et al.* 2018, p. 3).

Desta forma, estudantes indígenas podem garantir uma vaga em uma IES e escolher o curso que mais lhe agrada, desconstruindo a crença que foi imposta durante décadas pela sociedade, em que o índio tem de ficar na sua aldeia e viver somente conforme os costumes e crenças.

Apesar de todas estas modalidades de ingresso nas IES, é importante ressaltar que só o amparo legal não garante a permanência e o sucesso dos alunos indígenas na universidade. Diante desta questão é que se justifica a importância deste estudo.

2. A trajetória educacional e os desafios de estudantes universitários (as) indígenas na UFAM e na UEA

A seguir relataremos pontos relevantes da vida acadêmica dos alunos indígenas sob a perspectiva deles, isto é, o que de fato são

desafios e dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas no espaço acadêmico? Diante deste questionamento, visa-se, primeiramente, analisar o modelo de ensino que foi ofertado durante sua jornada educacional, correlacionando as histórias de vida de cada entrevistado para dar maior ênfase aos fatores apontados por eles de acordo com as relações pessoais e sociais, desde sua formação inicial, antes da universidade, e ao decorrer do curso.

Estes questionamentos nos direcionaram a uma retrospectiva emocionante em torno das experiências dos colaboradores⁶: Sheila Torá (33 anos, etnia Torá, casada, formada em Ciências Econômicas - UEA), Angéllison Tenharin (29 anos, etnia Tenharin-Kagwahia, casado, formado em Tecnologia em Gestão - UEA⁷) e Fabiana Mura (23 anos, etnia mura, casada, formada em Biologia e Química - UFAM).

Na primeira parte da entrevista fizemos uma busca através das memórias dos coparticipantes deste estudo, ou seja, na fase do processo da construção de identidade pessoal de acordo com ensino e aprendizagem na educação básica, na perspectiva de perceber sua trajetória educacional, suas aspirações e relações com os professores e colegas.

Comecei a estudar em 1991 com 5 anos de idade, cursei toda educação básica desde da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, todos em colégios públicos no interior do Estado de Rondônia, no distrito de Nazaré, próximo à Kalama. Eu morei em várias cidades, mas todas que estudei foram em colégios públicos. Quando eu morava no distrito de Nazaré, eu fiz até a quinta série do ensino fundamental, e, tipo assim, eu sempre busquei mais, sempre almejava na minha vida uma faculdade, eu sempre tive um bom diálogo com meus professores. [...] foi uma relação muito saudável e muito boa, eu aproveitei cada horinha que eles me incentivam ali, cada minuto, né, porque era até difícil a educação onde eu estudava,

⁶ Os colaboradores da pesquisa autorizaram revelar a identidade.

⁷ Ainda possui formação em: Vigilância em Saúde e Epidemiologia Aplicada e Saúde Coletiva – UEA (especialização) e Mestrando em Ciências Ambientais pela UFAM.

porque tinham poucos professores, inclusive era até a quinta série que estudava. Terminava e depois tinha que ir pra cidade pra dar continuidade aos estudos (SHEILA TORÁ, 2020).

É interessante a ideia de Sheila Torá quanto a ter uma boa educação, pois, desde cedo, o anseio de ser educadora lhe dava mais ânimo para continuar a luta. Percebam que neste trecho é importante o apoio e a relação amigável dos professores com seus alunos, porque, muitas vezes, apenas uma palavra de incentivo é necessário para o aluno sentir-se motivado.

Para a estudante Fabiana Torá, os primeiros anos da educação básica aconteceram no seio de sua cultura,

Sim. Comecei estudar em 2004. O Ensino Infantil e Ensino Fundamental fiz na minha aldeia na escola municipal São Domingo Sávio. Já o Ensino Médio não tinha na minha aldeia, assim, tive que me deslocar para a cidade de Manicoré, onde pude cursar o ensino médio completo, porém, tive muitas dificuldades de apreender os conteúdos, uma vez que na minha aldeia só estudávamos a nossa cultura, ou seja, não tínhamos outros ensinamentos” (FABIANA MURA, 2020).

Este fragmento também expõe uma das maiores problemáticas da educação escolar indígena: a falta de Ensino Médio nas aldeias. Baniwa (2019, p. 19) descreve essa problemática,

A ausência da oferta de ensino médio nas aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades, onde acabam sendo vítimas de todo tipo de exclusão, marginalização, preconceito, discriminação e racismo. O êxodo indígena, além de inflar demograficamente os centros urbanos, aprofunda os seus problemas sociais, agrava a violência e a pobreza e esvazia as comunidades indígenas, dificultando ainda mais a organização e estruturação dos serviços de atendimento público principalmente no campo da educação e da saúde,

na medida em que o atendimento se torna mais caro em função do número de alunos por professores.

Outras carências também são percebidas no diálogo de Angéllisson Tenharin, quando relata sobre seus primeiros ensinamentos e a estrutura da escola,

Ensino fundamental estudei na aldeia, na Escola Municipal Francisco Meirelles. Em 2007, com 15 anos de idade, fui estudar em Humaitá, na Escola Estadual Oswaldo Cruz, 2008 estudei na escola Estadual Plínio Ramos Coelho, 2009 estudei na escola Estadual Álvaro Maia e concluí o Ensino Fundamental nesta escola em 2009. 2010 por motivos de saúde fiquei sem estudar. 2011 e 2012 estudei no Ensino de Jovens e Adultos – EJA, porque durante o dia trabalhava como ajudante de pedreiro e a noite estudava. Concluí o ensino médio em 2012 na Escola Estadual Duque de Caxias. Comecei aos 05 anos. A própria estrutura física da escola não era o adequado, a gente estudava numa escola de trânsito, que é uma espécie de casas comunitárias onde as pessoas que viajavam pernoitavam, é uma casa de reunião, e quando tinham reuniões não tinham aulas, porque o espaço era utilizado pela comunidade e a gente não tinha cadeiras, as cadeiras eram os tocos de árvore no qual a gente sentava, o caderno ficava em cima da coxa(pernas), né, a gente escrevia assim, desse jeito, as condições eram muito péssimas mesmo, mas era o que tinha, né! (ANGÉLISSON TENHARIN, 2020).

Durante a fala de Angéllisson Tenharin, percebe-se o quanto foi desafiador ultrapassar as barreiras da precariedade em que o ambiente escolar se encontrava. A primeira problemática que enfrentou foi a de não ter um espaço físico adequado para seu desenvolvimento, posteriormente, a falta de materiais pedagógicos e os professores com formação inadequada. Todo este conjunto já fazia um ensaio para as próximas dificuldades que iriam surgir no meio do caminho, como o mesmo continua frisando,

Então, dentro da terra indígena a gente tem muitos gargalos referentes à educação escolar indígena que não difere muito da cidade, porém, as áreas rurais nas aldeias indígenas as escolas são mais precárias, né! Primeiro por falta de qualificação dos professores, digamos em áreas específicas, porque os professores que lecionavam na época eram pessoas que tinham terminado o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e a maioria era apenas o Ensino Fundamental mesmo, e isso dificultava muito nosso aprendizado. Minha ida pra cidade estudar e as dificuldades na quais relatei foi muito decorrente disso, e, embora hoje estando no mestrado, eu tenho muita dificuldade em relação a escrita e o português, mesmo porque na minha base não tive uma formação adequada no meu processo de aprendizagem, e isso foi ruim, nas aulas geralmente ministradas era na língua portuguesa e quando a gente tinha dificuldade o professor explicava na língua indígena. Isso é o legal da educação escolar indígena, porque o professor tem essa liberdade de ensinar em duas línguas (ANGÉLISSON TENHARIN, 2020).

A realidade descrita acima é o retrato da realidade da maioria das escolas indígenas no Brasil. No Estado do Amazonas, 972 escolas indígenas não dispõem de nenhum tipo de abastecimento de água, 862 não têm energia elétrica e apenas 24 escolas indígenas possuem algum tipo de acesso à internet (Censo, 2015). Para Baniwa (2019, p.24), “Quando confrontamos a análise da educação indígena com análises sobre a educação no Brasil, percebemos nitidamente o enquadramento dessa população no perfil da exclusão escolar e os desafios educacionais”.

As experiências e as realidades socioculturais destes estudantes não se diferem muito quando o assunto é o deslocamento da aldeia para cidade, com o intuito de continuar os estudos. Essa é uma realidade que tem que ser repensada pelo sistema educacional, pois é dado o direito a todo cidadão de ter uma educação adequada e amparada por Lei.

Neste trecho, analisamos o ponto de vista dos estudantes sobre as metodologias aplicadas pelos professores durante a educação básica no contexto rural (comunidade indígena) e a relação entre educador e educando.

No ensino básico eram poucas metodologias que tinham, mas, os professores, eles exploravam muito a gente pra tentar desenvolver e o que eu mais gostava da metodologia era aula em campo [...]. Isso ficou muito marcado na minha memória, inclusive até quando vim de lá pra morar na cidade, achei completamente diferente, né, uma menina do mato vim pra cidade, a educação é completamente diferente do que eu estudava, né, e eu gostava muito das aulas em campo, porque os professores sempre levavam a gente pra fazer pesquisas e ver as plantações de mandioca, macaxeira, melancia. [...] essas lembranças são dos anos iniciais, porque concluí o Ensino Fundamental na cidade (SHEILA TORÁ, 2020).

No Ensino Infantil e Ensino Fundamental estudamos mais aulas prática como plantar cacau, mandioca, etc. Já no Ensino Médio era mais aulas teóricas, o tradicional mesmo (FABIANA MURA, 2020).

Observando os relatos de Sheila Torá e Fabiana Mura, é importante destacar que as aulas eram praticadas de acordo com a realidade do aluno, principalmente quando realizavam aulas extraclasse. Nem sempre os alunos têm esta oportunidade nas comunidades, haja vista que muitos educadores se apoiam em cartilhas e livros didáticos ofertados pelo MEC que, em sua totalidade, estão fora do cotidiano das crianças e, assim, mantém essa metodologia durante o ano letivo.

Campetela (2014, p. 12) menciona as condições necessárias para uma renovação para educação escolar indígena.

[...] é preciso que o material de Língua Portuguesa para a Educação Escolar Indígena tome as reflexões e discuta as questões que dão fundamento à estrutura escolar e as políticas públicas aplicáveis a ela, tais como: Ensino e diversidade linguística e cultural; Gramática da Língua Portuguesa e certo "ritual" de legitimação da norma-padrão; Sistema Educacional Brasileiro e o ensino direcionado às especificidades; entre tantas outras que dizem respeito ao reconhecimento da pluralidade.

Neste caso, é inerente destacar a metodologia utilizada pelos professores da educação básica nas comunidades indígenas, pois apresentam a mesma particularidade quando se trata de ensinar os alunos de acordo com o que está em seu meio e em seu alcance.

A adaptação é uma das primeiras barreiras que o aluno enfrenta ao mudar do interior para a cidade, é tudo novidade e a timidez é comum, por isso fica mais complicado a comunicação com os novos colegas e professores. Nas comunidades interioranas é bastante comum o aluno ter apenas um professor durante os primeiros anos de escola e para Sheila foi fundamental ter o apoio dos professores no processo de sua adequação.

Tudo bem que você estudava Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, mas aqui foi diferente, né, porque a primeira cidade que vim morar foi Humaitá, né, e foi bem complicado, mas os professores foram o foco principal também, porque quando a gente entra na sala o primeiro dia de aula é dia de apresentação, né, então, assim o professor quer conhecer o aluno, eu lembro benzinho, assim que...quando cheguei me apresentei, era uma professora e ela perguntou de cada um qual é nome, de onde vinha, então foi muito bom. Ali a gente se conheceu, então ela já sabia que eu vinha de uma comunidade e era indígena. E, lá bem atrás, as pessoas, elas olhavam com olhares tortos, hoje nós já ganhamos mais espaço, mas eu tive sorte porque meus professores não deixaram, eles quebraram esse paradigma dentro da sala de aula, eles nunca me trataram como a indígena,

pra mim isso nunca foi problema, graças a Deus eu tenho maior orgulho do que sou, mas eles sempre foram bem coerentes e suscintos no ensino e nunca me diferenciaram em nada, pelo contrário, sempre me ajudaram, porque eu sou dessas, se eu tivesse dúvidas sempre perguntava. Uma coisa que sempre minha mãe falava pra mim: Se você tiver dúvidas pergunte, não fique com dúvidas, no início eu ficava envergonhada, mas consegui, mas foi bem difícil, foi uma adaptação difícil, porque era bem diferente (SHEILA TORÁ, 2020).

Geralmente, o aluno indígena se sente excluído e diferente dos demais colegas de sala pelo fato de sofrer algum tipo de preconceito por fazer parte de uma cultura diferente. Para Fabiana Mura foi mais difícil, porque não obteve tanto apoio, passou por várias dificuldades diante de suas relações sociais e pessoais, já que precisou morar na casa de pessoas estranhas e adaptar a vida de estudante com o trabalho.

A formação básica me possibilitou a construir noções, proporcionando mudanças no meu modo de entender a si mesma, entender os outros, e as relações sociais, principalmente o Ensino Médio, onde tive muitas dificuldades, não só de ensino, mas também a distância da minha família, da minha aldeia e também a morada na casa de estranhos. Tudo isso para ter um futuro melhor. Isso me marcou muito. Eu sempre tive dificuldades de me comunicar com meus professores, pois eu era um pouco tímida, tinha vergonha de falar, principalmente no meu Ensino Médio, onde não sabia nada do que os professores ensinavam e, por isso me fechava mais ainda. O ensinamento dos professores do Ensino Médio era algo pra mim de outro mundo, mas com muita força de vontade consegui concluir (FABIANA MURA, 2020).

Ao perceber as trocas constantes de escolas, já relatadas anteriormente, logo nos diz que a vida de Angéllisson Tenharin não foi nada fácil. A situação de ser jovem demais e ao se ver doente, sem ter a família na cidade para apoiar gerou a evasão durante um ano. Um

ano parece pouco, mas as consequências são muitas, pois, na maioria dos casos, os estudantes indígenas já ingressam na escola com idade avançada. Neste caso específico, o estudante passava por vários empecilhos que acarretaram a conclusão dos estudos na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

Em 2010 por motivos de saúde fiquei sem estudar. 2011 e 2012 estudei no Ensino de Jovens e Adultos – EJA, porque durante o dia trabalhava como ajudante de pedreiro e a noite estudava, concluí o Ensino Médio em 2012, na Escola Estadual Duque de Caxias. As dificuldades que passei, sai da minha aldeia, de um convívio familiar para morar sozinho na cidade, mesmo sendo uma pessoa menor de idade. Tinha tudo para dar errado, mas lutei pelo meu objetivo de um dia terminar o Ensino Médio e cursar uma faculdade e dar orgulho a minha mãe e ao meu pai, por serem Guerreiros, mesmo sem renda na época me ajudaram a me manter na cidade (ANGÉLISSON TENHARIN, 2020).

Neste sentido, vemos o quanto as políticas públicas são necessárias, pois se, na realidade, os jovens tivessem apoio para ingressar e permanecer na escola desde cedo, não precisariam optar por outras modalidades de ensino. É importante ressaltar que o jovem ou adulto que procura ser atendido pela EJA, são pessoas que estão fora da idade escolar e que trabalham. No que concerne às relações pessoais, Angelisson relata:

Tenho facilidade de fazer amizades, por isso tinha uma boa relação com professores e alunos. Sofria Bullying de vez em quando pelos meus colegas de sala por ter dificuldades em falar a língua portuguesa, que para mim é a minha segunda língua. Como eu era um aluno com dificuldades em falar o português corretamente, a professora me passava muita leitura e escrita como tarefa de casa e pedia para eu ler na frente e assim fui melhorando minha dicção e falar em público (ANGÉLISSON TENHARIN, 2020).

É importante destacar que a dificuldade linguística afeta bastante o desenvolvimento do aluno, porém, a lei ampara o direito de um ensino que não seja em uma única língua, mas que atenda as especificidades como um todo e inclua o aluno de maneira adequada para um aprendizado eficaz. Peixoto (2016, p. 34) aponta no documento RCNEI a potencialidade destes fatos.

Através de várias reuniões realizadas pelos representantes das Comunidades Indígena Brasileira e amparadas sob as lei que os regem, foi desenvolvido um livro contendo propostas básicas para todas as Escolas Indígenas começarem a pensar numa forma concreta que mais condiz com a realidade da sua aldeia, pois assim o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi inserido no ano de 1998 com o objetivo de prevalecer com uma educação que seja: bilíngue, multilíngue, comunitária, intercultural, exclusiva e diferenciada.

No tocante à terceira questão norteadora de nossa entrevista – a vida acadêmica na universidade – analisamos nas falas dos entrevistados os motivos que incentivaram a escolha do curso, se houve algum tipo de apoio financeiro, entre outros pontos que são importantes destacar.

Entre na universidade através do vestibular e por cota. Comecei minha faculdade em 2010, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, aqui em Humaitá mesmo. Não tive nenhum suporte financeiro, foi tudo por conta da minha família. Os meus pais foram o foco principal, meu incentivo principal foi meus pais, porque eles não tinham estudos, né, tipo assim eles sabem ler e escrever o básico, eles são semianalfabetos, mas eles foram meu incentivo maior pra mim colocar na minha cabeça de incentivo pra ingressar numa instituição de nível. Então, como nada minha vida foi tão fácil, antes de entrar para o curso superior que fiz, eu passei no vestibular na UEA, antes desse que concluí, [...] então, por eu trabalhar tive que desistir do curso, chorando muito, porque era

uma coisa que eu queria muito e ainda fiz um ano do curso de licenciatura em Pedagogia Indígena, então, doeu muito, foi muito difícil, eu achava que pra mim tinha sido o fim, mas eu não desisti, nenhum momento (SHEILA TORÁ, 2020).

Ao ingressar no curso que ambicionava desde criança, Sheila tentou o auxílio do governo para dar continuidade aos estudos, porém, não obteve sucesso e sem condições financeiras se viu obrigada a recuar do seu sonho de ser educadora para trabalhar e suprir suas necessidades básicas. É notório a tristeza ao ter que desistir de algo que estava ali em suas mãos, mas suas outras obrigações a impediram de continuar.

Quando apareceu o vestibular que era em "CIÊNCIAS ECONÔMICAS", e que era à noite, ai falei, vou fazer, porque eu também gostava muito de cálculos, eu sempre gostei de matemática, sempre gostei de números. Então, assim, foi quando eu vi uma luz lá no fim do túnel e eu fiz o vestibular e passei através da cota, e foi bem difícil, porque tinha que adaptar meu trabalho, porque trabalhava o dia todo e saía do trabalho e ia direto pra universidade, então, era muito difícil pra mim (SHEILA TORÁ, 2020).

Apesar de ter interrompido o sonho de uma profissionalização a nível de ensino superior na área da educação, Sheila se viu diante de uma nova oportunidade e novamente prestou vestibular. Deu início aos estudos, desta vez em outra área a qual se identificava e conciliou com o trabalho.

O que me motivou, hum, é assim, principalmente é pra ter um futuro melhor, né, até porque lá na comunidade, até então, só tem eu cursando o ensino superior, devido às condições também financeiras, né...O maior objetivo foi a vontade de ser uma daquelas professoras que conscientizam e mudam pra melhor a vida das crianças e

jovens e também levar o conhecimento adquirido para a comunidade (FABIANA MURA, 2020).

De acordo com MAYORGA e SOUZA (2012, p. 8) a expectativa que os jovens colocam na conquista de uma vaga em uma universidade é diferente entre as classes, já que as oportunidades não são iguais para os alunos de grupos específicos. Neste caso, para o indígena é uma aposta que envolve não só ele, mas todo um conjunto, pois sempre busca o melhor para a família e para sua comunidade.

A expectativa pelo vestibular é acrescida pelo dilema da escolha profissional, sendo que o ingresso no ensino superior significa invariavelmente a possibilidade de mudança na condição social da família, e, portanto, a escolha pelo curso envolve o dilema entre a futura empregabilidade e remuneração da profissão, a aptidão e o desejo ou interesse. Além dos aspectos financeiros *versus* interesse, a escolha do curso também envolve o reconhecimento social da profissão, o nível de concorrência do vestibular, o turno que é ofertado, as exigências materiais durante a graduação e a possibilidade de conciliar o estudo com o trabalho. Essa espécie de cálculo de probabilidades é constante na vida desses estudantes e torna a escolha pelo curso de graduação marcada por especificidades não encontradas na trajetória da maioria de estudantes oriundos de escolas particulares e com famílias com condições financeiras que não exigem que o estudante se insira imediatamente no mercado de trabalho.

Quando Mayorga e Souza (2012) frisam as condições dos estudantes, percebemos que esta realidade é enfatizada quando a estudante Fabiana Mura relata sobre o anseio de inserir-se no mercado de trabalho e, através desta ação, ajudar a família a ter um futuro melhor. Dificilmente vamos ver um aluno de família rica expressar tais desejos, já que não há essa carência financeira no seu meio social. Os autores seguem afirmando que, "é importante destacar que os desafios nesse momento não se restringem aos aspectos relativos

exclusivamente à diferença de classe, mas a um escopo de marcação de diferenças que passam pela raça, gênero e história de vida”.

Dentre estas particularidades, questionamos os estudantes sobre o recebimento de algum tipo de auxílio do governo ao ingressar no curso escolhido, Fabiana Mura (2020) diz: *“de início não, mas hoje sou beneficiada da bolsa permanência. Mas pra adquirir as bolsas, os auxílios disponíveis para indígenas a gente tem que correr atrás, porque elas não são divulgadas”*.

É importante que as informações e os benefícios ofertados ao grupo indígena sejam expostos de maneira que todos tenham acesso, já que ao entrar na academia a maioria dos alunos não sabe que pode usufruir dessas benfeitorias. Além disso, há os empecilhos na fase de inscrição, pois a instituição requer uma série de documentos que, na maioria das vezes, o estudante não possui e é difícil de ter acesso, justamente, porque depende de deslocamento até a comunidade de origem.

Para Angéllisson Tenharin não foi diferente, ao ingressar não obteve nenhum tipo de apoio financeiro do governo, nem pela instituição. Dessa maneira, se mantinha com a renda que vinha do seu trabalho como artesão, porém, a renda não era suficiente para suprir suas necessidades, levando-o quase a desistência do curso. Prestes a desistir, passou no concurso para trabalhar na FUNAI no polo de Humaitá-AM. Além disso, recebeu o apoio de sua esposa e de seus pais, que foi determinante para manter-se firme e continuar.

Não, nem um apoio. Vendia artesanatos e fazia algumas consultorias para mim manter, e minha esposa que é professora também me ajudou comprando matérias para mim, e até mesmo pagando as contas de casas muitas das vezes. Várias vezes pensei em desistir, porque a

minha esposa morava em Manaus e eu em Humaitá, sem renda fixa e sem apoio do governo ficou muito difícil eu me dedicar apenas aos estudos, mas resisti, venci a fome e superei os obstáculos da vida. Em 2017 quase desisti, pensei em voltar para aldeia, porque tudo havia acabado no apartamento que morava (comida, gás, 03 meses de aluguel atrasado) foi quando passei em primeiro lugar no PSS da FUNAI para trabalhar como terceirizado, as minhas aulas na UEA eram apenas no período vespertino, então, passei a trabalhar de manhã e estudar à tarde, e trabalhar à noite após a aula para concluir as 08 horas de trabalho. Ao ver minha dedicação e compromisso, passei a prestar acessória técnica aos Chefe da FUNAI e trabalhava em casa apenas fazendo plano de trabalho e documentos por conta de uma boa redação (ANGÉLISSON TENHARIN, 2020).

Moehlecke (2002, p. 17) traz uma referência de Guimarães (1999) em torno destas necessidades dos alunos ao ingressarem na universidade, o qual reafirma a importância de políticas públicas que assegurem o direito dos alunos a oportunidades iguais, dispensando, assim, a seletividade que os leva a exclusão.

[...] ações afirmativas não dispensam, mas exigem, uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implementada conjuntamente, já que as ações afirmativas são políticas restritas e limitadas, uma exceção utilizada apenas naqueles locais em que o acesso de um grupo é comprovadamente inadequado. Dessa forma, enquanto o ensino fundamental e médio exige uma universalização, o ensino superior necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não pelo mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais.

Não é viável para o aluno que as ações afirmativas sejam restritas, isto é, que atenda apenas uma parte da população ou que selecione por meio de notas. Elas devem ser repensadas por aqueles que as criam, pois, é muito difícil terminar o ensino básico devido às

causas de precariedade nas comunidades. Neste caso, o ingresso à universidade se torna algo mais distante. Por isso, há necessidade de que se empregue as ações afirmativas às políticas públicas e juntas trabalhem de forma global.

O jovem Tenharim, ainda acrescenta:

Desde 2013 eu me tornei o líder indígena local, representando meu Povo e 10 povos indígenas do Sul do Amazonas (Humaitá, Manicoré, Canutama e Novo Aripuanã) em todo Brasil. Ainda em 2013, fui líder da Rede Nacional dos Estudantes Indígenas, representando o Amazonas, e final de 2013 fui indicado como liderança nacional indígena pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil-APIB, passei a representar e falar em nome de 305 povos indígenas a nível de Brasil. E lá encontrei com muitos indígenas já firmados, pós-graduados, doutores e eu ficava envergonhado na hora das apresentações por ter apenas o Ensino Médio, não falava minha titulação, assim como os demais. Senti a necessidade de estudar e, assim, fiz um vestibular no final de 2014, passei e comecei a estudar na Universidade Estadual do Amazonas – UEA, no segundo semestre de 2015, e concluí em 2018. Quando concluí a graduação em 2018, abriu o PSS pela UEA novamente sobre Vigilância em Saúde Epidemiologia Aplicada a Saúde Coletiva na modalidade de especialização, fiz e passei, iniciei o estudo em março e, logo em seguida, também abriu para o mestrado e, assim, que abriu o mestrado também me inscrevi e fui fazer, e também passei. Aí como já estava cursando a especialização, eu não ia parar, porque a especialização que eu faço pela UEA, eu pago mensalidade de 280,00 reais. Aí, eu falei, já paguei, já investi dinheiro, então, não vou desistir, vou continuar fazendo as duas e encarei as duas. E comecei estudar em agosto no mestrado e tô na peleja, na batalha até os dias atuais. Eu tô com um mês que consegui uma bolsa, esse mês passado, em junho, recebi a primeira parcela da bolsa, até que enfim consegui alguma coisa, porque todo mundo recebia e eu nada, mas, assim, a gente tá na batalha e a área que atuo hoje, falo que é um tripé que vai ajudar nos povos indígenas a melhorar a gestão do nosso território que é

pautado na questão da saúde ambiental, educação ambiental e sustentabilidade, questões que permeiam o meio ambiente, então, é o tripé que hoje atua (ANGÉLISSON TENHARIN, 2020).

Elucidamos aqui uma visão bastante ampla no que diz respeito à cultura étnica. Em sua fala está clara a vontade de manter sua cultura viva e valorizada, sendo que a universidade tem grande relevância na sua trajetória e aperfeiçoamento nas áreas profissionais que decidiu seguir. Através do conhecimento adquirido ao longo dos cursos, o estudante se sente capacitado para ajudar o povo de sua comunidade e muito mais, criando políticas e projetos sociais que amparam os direitos dos povos indígenas, além da preservação dos territórios e do meio ambiente em sua totalidade.

Ao indagar sobre quaisquer dificuldades que os estudantes indígenas se depararam ao ingressar em um curso superior, os três foram categóricos ao evidenciar a fase da adaptação na instituição e seus desafios.

Para Fabiana Mura enfrentar essa realidade foi bastante complexa, com muitos desafios a ultrapassar.

É difícil, porque primeiro que quando a gente ingressa na universidade, a gente passa por diversas dificuldades, tanto ao deixar a família e também quando você vem para uma cidade que você não conhece ninguém, você praticamente, você vem assim..; já é um desafio só de você sair, você já está se desafiando a alguma coisa, então, tudo isso é uma grande dificuldade. Os índios que saem de suas aldeias para estudar sofrem duas formas de desprezo: são acusados pelos seus próprios parentes de abandonarem seu povo, enquanto os brancos que moram nas cidades mandam que voltem para seus lugares de origem, de onde não deviam ter saído. E também passam dificuldades financeiras, porque nem todos recebem apoio financeiro, com isso não consegue continuar no curso. A parte pedagógica também é muito e

muito mesmo fora da realidade ao qual eu vivia, porque são assuntos muitos difíceis, ainda mais pelo curso, eu faço que exigem muitos cálculos e é totalmente diferente da realidade que eu vivia (FABIANA MURA, 2020).

Outro foco que é preocupante para os estudantes indígenas, é deixar a comunidade e ser julgado pelos parentes de abandono e sofrer com os preconceitos dos Dawas (não-indígenas) quando chegam à cidade. É difícil lidar com esses problemas sozinhos, por este motivo a estadia dos alunos se torna ainda mais complexa.

Para esclarecer todos os fatos neste processo de adaptação na universidade, perguntamos aos estudantes: qual forma utilizaram para tentar ultrapassar as dificuldades encontradas no decorrer do curso? As histórias são parecidas neste aspecto, porém, cada um teve sua maneira particular de resolver essa problemática.

Já na universidade eu não tive dificuldades de adaptação, já foi bem fácil, porque concluí o Ensino Fundamental e Ensino Médio na cidade e também fiz curso preparatório pra tentar o vestibular, e já tinha morado dez anos em Cuiabá. [...] A pior dificuldade mesmo foi a financeira, porque nós não tínhamos ajuda de governo, nós não tínhamos ajuda de nada, era nós e nós, né, essa parte da área financeira que foi muito ruim mesmo. E tipo assim, o que me manteve muito tempo foi meus pais, eles vinham e traziam as coisas, as vendinhas que eles sempre gostaram de vender, como a melancia, farinha, abóbora, castanhas no castanhas, tempo de açaí, peixe, eram essas coisas que nos mantinham aqui financeiramente pra conseguir se manter. [...] eu nunca fui bolsista, até meu irmão que está fazendo faculdade não é bolsista. Ele não conseguiu bolsa, porque já temos casa aqui em Humaitá, então, assim, até hoje as pessoas pensam que FUNAI e o governo dão o recurso pra nos manter, não! Eu fiz minha faculdade e a única coisa que o governo me ajudou foi a cota e eu sou grata, muito grata (SHEILA TORÁ, 2020).

A partir dos auxílios que eu consegui ultrapassar as dificuldades, graças a Deus me ajudou muito na vida

acadêmica, talvez se eu não tivesse conseguido não estaria cursando um curso superior. Nós indígenas reclamamos do método de ensino, que é muito teórico [...] (FABIANA MURA, 2020).

Buscando apoio dos familiares, colegas de classe e dos professores (ANGÉLISSON TENHARIN, 2020).

O apoio da família para Angélisson Tenharim e Sheila Torá foi essencial nesta jornada para sanar algumas dificuldades econômicas, já que não conseguiram suportes financeiros no decorrer do curso. Por outro lado, Fabiana Mura relata a mudança, conforme foi incluída no Programa do Governo Federal com a Bolsa Permanência. Neste sentido, Mayorga e Souza, (2012, p. 10), destacam que,

A entrada em programas de ação afirmativa na universidade surge na vida desses alunos como um momento e espaço em que encontram pessoas com trajetórias parecidas às suas, sendo apontados como ambientes de proveitosas discussões e reflexões e como locais de acolhimento em momentos em que a trajetória na universidade é fortemente marcada por desafios e exclusões. Identifica-se também a inserção nesses grupos como momento privilegiado de ressignificação de suas trajetórias pessoais e coletivas, principalmente dentro da universidade.

Não podemos deixar de enfatizar mais uma vez o fator econômico na trajetória dos estudantes indígenas, pois, não afeta apenas as problemáticas com alimentação e moradia, mas o psicológico. Ao declarar que o suporte financeiro do Programa Bolsa Permanência ajudou a enfrentar as dificuldades e a permanecer na universidade, é inegável que este grupo precisa de mais apoio como este. Desta forma, mais alunos podem ter acesso ao ensino superior.

Quanto aos desafios relacionados às metodologias utilizadas pelos professores, a aluna Fabiana Mura diz que é através do diálogo que expressa o excesso de aulas teóricas que acarreta nas dificuldades de

aprendizagem. Sendo assim, os professores podem avaliar suas ações em sala de aula e encontrar uma maneira de incluir todos no mesmo objetivo.

Ao finalizar esta conversa questionamos sobre a visão de ser estudante em um curso superior, isto é, como o estudante indígena é visto pela comunidade acadêmica após a conclusão do curso? A visão de Fabiana Mura (2020) é bastante precisa quando diz “acho que seria visto mais por superação, devido às dificuldades obtidas durante a trajetória na universidade”. Enquanto para Angéllisson Tenharin (2020) “é visto com um olhar diferenciado, com mais respeito e como um líder indígena intelectual”. E ainda acrescenta,

[...] eu tenho uma amizade muito próxima com o pró-reitor da UFAM e ano passado consegui uma graduação pra Humaitá-AM, pra gente formar 68 professores indígenas, professores que já estão em sala de aula e pessoas que tem vocação para as questões da educação vão poder se inscrever no PSS que, infelizmente, essa pandemia (Covid-19) acabou adiando, mas é uma coisa que já está garantido e a gente tem essa parceria. A gente fez essa parceria com a universidade e graças a Deus o Reitor acabou aceitando minha solicitação e a gente conseguiu essa graduação, agora sim a gente vai melhorar a questão da educação dentro do nosso território, a ideia hoje é nós termos nossos professores indígenas qualificados em áreas específicas, só assim a gente vai conseguir alavancar [...] (ANGÉLISSON TENHARIN, 2020).

O anseio de voltar à comunidade de origem e fazer a diferença é uma escolha de suma importância, pois demonstra que a cada dia os indígenas estão mais preocupados com o bem-estar da comunidade. Assim, deixar os jovens irem em busca de profissionalização para beneficiar a comunidade é uma escolha inteligente, porque durante muito tempo as vagas de emprego foram ocupadas por pessoas não

indígenas, o que levou a exclusão dos povos indígenas em muitas áreas.

Ao pensar em educação escolar indígena como um bem maior, Peixoto (2016, p. 29) ressalta: "a educação escolar pode ser analisada pelos povos indígenas como forma de tentar atender as necessidades atuais, aprimorando maneiras que venham favorecer formas de fortalecer a cultura e identidade indígena num elo de cidadania com os direitos ao acesso de bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno".

Conclusão: últimas palavras

Este trabalho é uma descrição e análise dos relatos de experiência educacional de estudantes indígenas das universidades públicas localizados no Município de Humaitá-AM. Objetivamos investigar a trajetória acadêmica de estudantes indígenas no ensino superior, analisando seus desafios e conquistas ao ingressar nas universidades do Município de Humaitá-AM.

Percebe-se que no *Campus* da UFAM de Humaitá-AM, o número de estudantes indígenas matriculados autodeclarados é muito pequeno. É uma questão para ser analisada e discutida no âmbito educacional superior, já que parte da população no Estado do Amazonas é ou deriva de origem indígena. Já no *Campus* da UEA, vimos que o quantitativo de indígenas é maior, porém, enfrentam os mesmos desafios.

De acordo com as histórias, percebemos que cada estudante indígena, mesmo sendo pertencentes a etnias distintas, tem os mesmos anseios ao ingressar na universidade, sendo que as dificuldades e desafios são similares, como, por exemplo, os recursos financeiros para suas despesas e para a permanência no curso que escolheram se

profissionalizar. Este é o complicador mais presente na jornada dos estudantes.

A persistência em dar continuidade ao curso escolhido se faz, em sua maioria, pela necessidade de estar preparado profissionalmente para o mercado de trabalho, suprimindo suas necessidades e contribuindo positivamente com melhorias dentro de sua comunidade de origem. Isto ocorre em prol das atividades de um universo mais amplo, visto que pode levar seus conhecimentos científicos para somar às experiências do cotidiano.

Referências

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. Rev. Bras. Estud. pedagog. vol.93 no.235 Brasília Sept. /Dec. 2012. disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400014 Acesso em: 22 de jan. de 2020.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Laced, 2019.

BERGAMASCH, *et.al.* Estudantes Indígenas em Universidades Brasileiras: um Estudo das Políticas de Acesso e Permanência. **Rev. bras. Estud. Pedagógicos.** Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-37.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CAMPETELA, Cilene. **Proposta de material didático para ensino e aprendizagem do Português como segunda língua em escolas indígenas.** 2014. Disponível em:
<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/1676/pdf/237>. Acesso em: 29 de julho de 2020.

FERRI, Erika Kaneta; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Políticas Públicas de Ação Afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de

Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores. **DOSSIÊ: "Vertentes da educação inclusiva"**. V. 29, N. 1 (86) | jan./abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos; **Como Elaborar Projeto de Pesquisa - 1946**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. **O papel da educação escolar indígena do povo Karitiana no contexto dos impactos provocados pelas hidrelétricas em Rondônia, Amazônia brasileira**. 2018. 142 f. Tese (Doutorado) - Curso de Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. **Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco**. PSICOLOGIA POLÍTICA. VOL. 12. Nº 24. PP. 263-281. MAIO – AGO.2012.

MOEHLECKE, Sabrina. AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/2002**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

MUYLAERT, *et.al.* Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 48, n. 2, p. 184-189, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420140000800027>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

PEIXOTO, Clebson De Sousa. **ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE MATERIAL INDÍGENA DIDÁTICO PARA A ESCOLA KÏIKATÊJÊ**. Lisboa. 2016. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7023/Clebson_Di_sserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 de julho de 2020.

TEDESCO, João Carlos (org.) **Usos de memórias** (política, educação e identidade) Passo Fundo: UPF, 2002.

CAPÍTULO VI

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO E DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES INDÍGENAS¹

*Alcioni da Silva Monteiro*²

*Kellyane Lisboa Ramos*³

*Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas*⁴

Introdução

Este artigo apresenta uma das principais questões fomentada na pesquisa de mestrado intitulada “PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM”, as contradições ideológicas que ainda norteiam e bloqueiam muitos professores a reinventar suas metodologias para de fato, se concretizar o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue.

¹ Texto adaptado da dissertação de Mestrado intitulada “PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM”, 2020. Pesquisa realizada a partir de apoio financeiro FAPEAM (Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas).

² Docente no Instituto Federal do Amazonas-IFAM . Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela UFAM. <http://lattes.cnpq.br/9440765349531796> <https://orcid.org/0000-0001-8710-4520>

³ Pedagoga na Secretaria do Estado de Educação-SEDUC. Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela UFAM. <http://lattes.cnpq.br/6810467481317682>; <https://orcid.org/0000-0003-0125-7329>

⁴ Prof. Dra. do Campus Vale do Rio Madeira do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas. Email: suelymascarenhas2019@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>

Dessa forma, para definir os desafios, esforços e convicções ideológicas dos professores indígenas cursistas, foi observado a contextualização da formação ASIE para se avaliar e compreender “Como o programa Saberes Indígenas na Escola tem colaborado para a construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue?”. Com o enfoque de compreender as especificidades dessa formação e a conjuntura dos pensamentos dos professores indígenas, também foi entrevistado, para verificar as contradições entre discursos, o coordenador indígena da educação municipal de Lábrea – Am.

Como base metodológica foi utilizada a perspectiva materialista histórica dialética, que, nas palavras de Silva e Thomé (2017) entende-se que é a “compreensão adequada da realidade”. Ou seja, o homem é um material pertinente da sua realidade, sendo assim, a produção e representação das condições históricas, sociais e concretas.

Assim sendo, compreende-se que, os desafios enfrentados pelos povos indígenas desde a invasão e do domínio brasileiro sofrido em 22 de abril de 1500 pelos colonizadores, guardam profundas marcas, que refletem em estereótipos e preconceitos até os dias de hoje. No entanto, apesar das lutas, essa população consegue resistir e reexistir através de mobilizações e reivindicações que culminaram na conquista de alguns direitos, promulgados na Constituição de 1988.

De acordo com Baniwa (2013), Munduruku (2012), Severino (2014) dentre outros que fundamentam o direito e a garantia ao acesso aos princípios constituintes para se efetivar a educação escolar e processos próprios de aprendizagens dos povos originários, a partir da legislação, especificamente a LDB nº9394/96, os povos indígenas puderam ter direito a saúde, demarcação de terras e a educação escolar indígena de forma diferenciada, intercultural e bilíngue.

Concomitante a isso, cabe ressaltar que para a conquista de direitos, o movimento dos professores indígenas ainda em 1960 contribuíra significativamente para uma educação escolar indígena pensada pelos próprios indígenas. E paralelo a isso, houve também mudanças em relação a formação dos professores, que já se mobilizavam para que ocorresse formações interculturais, valorizando assim a suas formas de ensinar, conforme os estudos de Funari (2016), Grupioni (2006), as preconizações da RCNEI (1998) e outros.

O conjunto dessas aspirações, revela a carência e o descaso para com o currículo diferenciado no processo ensino e aprendizagem e a falta de ofertas, implementações e manutenção nos programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas.

O presente estudo também evidencia aspectos e considerações contraditórias e ideológicas na associação das questões indígenas, onde se vivencia conflitos e debates nas percepções para o desafio da revitalização e ressignificação identitária dos povos indígenas do sul do Amazonas.

Professores indígenas para as escolas indígenas

As conquistas ao longo do processo da educação escolar indígena, são resultados de lutas e reivindicações da sociedade indígena. Para a implantação e condução das práticas educacionais indígenas, iniciada de forma sistematizada na década de 1970, o movimento indígena e lideranças, visou redefinir por meio de apoio e discussões com a sociedade civil, o convívio de um processo educacional específico e distinto com a realidade e relações envolventes da nação originária.

Essas discussões priorizaram estratégias de valorização, ressignificação da cultura e demandas educativas a qual vincula os conhecimentos científicos com os conhecimentos da sociedade indígena. Dessa forma, os povos originários do Brasil, conquistaram as políticas

públicas para o reconhecimento do processo educativo na escola, tornando uma realidade possível para a superação do preconceito e fortalecimento da diversidade e especificidades dos povos indígenas.

Com o reconhecimento de uma educação escolar diferenciada, a sociedade indígena, tem materializado na Constituição Brasileira de 1988, a importância de uso e adequações da língua própria, sua relação de experiências naturais e conhecimentos tradicionais, atrelados aos conhecimentos do sistema educacional. Acerca desses pressupostos, a educação escolar indígena, por meio da Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), norteia a figura e o papel do professor.

Para mediar os conhecimentos científicos na escola e ajudar no desenvolvimento crítico e social do ser índio, o perfil do professor foi discutido ao longo das conquistas educacionais e entendido como essencial para a demanda educacional específica dos povos tradicionais do Brasil. É com essa compreensão que a educação na escola, deve estar pautada na concretização de seu real contexto pedagógico.

Ao oposto do século XXI, nos tempos coloniais, o ensino era trabalhado por padres jesuítas, onde os índios eram descaracterizados de sua essência específica a fim de, negarem sua cultura e serem incorporados a religião não indígena e como mão-de-obra dos trabalhos da classe abastada.

Com um sistema de ensino de reprodução, o ensino dos jesuítas, além de objetivar a catequização dos índios, também excluía do processo de ensino as mulheres, escravos e pobres. Mas, tudo começou a modificar-se com as reformas pombalinas (1759-1822), onde se expulsaram os jesuítas para instituir o processo de ensino laico. Todavia, esse novo modelo de ensino laico fracassou, pois, mesmo ocorrendo a reforma, a escola permanecia com o modelo de ensino

jesuítico, não era acessível a todos, predominava a discriminação e omissão a precariedade acerca da formação dos professores.

Somente com a Lei de 15 de outubro de 1827, é que se originou as primeiras políticas de formação de professores no Brasil. Percebe-se então, a necessidade de discutir e problematizar as questões para a formação dos professores, principalmente por serem eles a articularem os caminhos e métodos de ensino na escola.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve estar atrelada aos novos caminhos e avanços dos contextos da diversidade cultural da sociedade atual. E para que os professores não se limitem à métodos de reprodução, os subsídios da formação docente devem estar pautados nas formas construtivas e efetiva da diversidade cultural.

Com a possibilidade de um novo caminho educacional para a prática do ensino nas escolas, a interculturalidade vem se tornando uma alternativa positiva para a contribuição crítica acerca da discriminação e injustiça contra os povos indígenas. Desse modo, a formação dos professores deve vislumbrar consciência crítica e reflexiva, para que o educador compreenda a consolidação da construção do próprio caminho para a autonomia pedagógica e social.

Segundo Candau (2012) é a partir da educação escolar que temos a possibilidade de reinventar a escola, dando relevância e um novo olhar para os contextos sociopolíticos e culturais dos povos indígenas. Herdeira e carregada de conceitos e metodologias dos séculos anteriores, a escola demandava missões, onde buscava homogeneizar as diferenças de acordo com a educação da classe dominante.

Por esse pressuposto, é indispensável se pensar na diversidade como instrumento da escola do século XXI, em concordância com a formação do professor. Esta realidade, deve ser pensada além do processo de ensino, pois, a atuação nas escolas indígenas tem como

representatividade, a garantia de direitos que por muitos anos foram negados e a representação da essência identitária dos povos indígenas. E o ser professor, representa também, nesse caso, a premissa de conquistas e valorização das sociedades e identidades étnicas.

Acerca desses pressupostos, o parágrafo 2º da resolução CNE/CEB nº 5/2012 assegura ao professor algumas tarefas de cumprimento legal:

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012, p. 10).

Dessa forma, o papel do professor indígena, conforme os preceitos da resolução citada, deve atrelar-se com atuações dentro e fora da escola. Pois, vê-se na figura docente, atuante crítico social, uma ponte de interlocução para contestar os desafios surgidos e enfrentados pela classe indígena frente das questões sociais que se propaga além dos tempos coloniais.

Com o envolvimento do professor nas questões de representação intercultural dos povos indígenas dentro e fora da escola, sua formação assume necessidade de contemplação de conhecimentos e demandas científicas, a fim de, propagar a representação identitária, ensino e cultura indígena.

Todavia, o professor deve pautar-se em estratégias e reflexões, para que se possa atuar de forma plausível com a realidade dos alunos inseridos na escola, e, qual a representatividade que a mesma possui

diante dos contextos sociais e políticos. Acerca disso, faz imprescindível fomentos sobre o papel da escola e suas representações nas formações para o professor indígena.

Sobre essas questões, a formação do professor

[...] possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania (CANEN e XAVIER, 2011, p. 642).

Conforme Luciano (2011), é na escola que se possibilita a instrumentalização do ensino para a consolidação e edificação da interculturalidade, bem como, reflexões críticas frente as ideologias que consolidam as desigualdades e o preconceito no que se refere a negação dos direitos dos povos originários. A escola deve ser pensada na atualidade, como uma ferramenta de apoio e representação das lutas de resistências e valorização dos índios, construindo e consolidando assim, os direitos de igualdade e da identidade específica e cultural dos povos originários do Brasil.

No entanto, as lutas de consolidação de direitos sejam para o firmamento das escolas e formação dos professores, caminham por horizontes políticos. E é nesse caminho que as relações de desigualdades e lutas para a constituição da democracia social perdem as forças quando tem que romper as velhas histórias e processos centralistas da colonização do Brasil.

Nestes pressupostos, Baniwa (2013) nos relata que, a herança da descaracterização do período colonial, é uma característica distinta em concomitância com a discriminação do Estado ao longo dos séculos. As lógicas coloniais perduram até os dias de hoje, em razão da

cristalização e derivação da falta de eficácia e efetividade nos setores políticos e nos programas implantados ao que se cabe aos direitos dos povos indígenas.

Dessa forma, as questões coloniais atravessam nos tempos de toda a sociedade histórica, enraizando e impactando olhares inferiorizados frente ao clientelismo a qual necessita que o Estado, deve escolarizar e modernizar nos limites das questões totalitárias do ocidente. Se concretiza nesses pressupostos, o processo “modernização” e incompreensão a valorização dos valores, crenças, identidade e formação escolar indígena.

Nos processos dos contextos institucionais, as problemáticas se dão nos mecanismos hegemônicos para a realização e concretização do ato de gerir e fazer acontecer a ação de formação. Muitas das ações e cursos para a formação dos professores indígenas, ficam presos aos discursos ideológicos, enquanto nas práticas, se executa o processo pedagógico em realidades de reprodução da classe dominante sem considerar as diversidades entre os povos tradicionais.

Por essas proposições, Grupioni (2006) aborda a formação dos professores indígenas como tema de discussões, a qual vem crescendo em todo o Brasil como forma impactante e de um ponto de vista, onde se deve levar em conta, nas instâncias governamentais, a definição de um currículo para o magistério intercultural e bilíngue.

Dessa maneira, a formação educacional para a sociedade indígena, vem se tornando um marco de conquistas e garantidas em leis. Sobre isso, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 fomenta:

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como e gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas (BRASIL, 2012, p. 10).

Diante dessas configurações, a formação para os professores indígenas se dá em um processo novo ao longo dos percursos da história e por isso, é possível afirmar que este processo de políticas voltadas à essas demandas, encontram-se em estágio de experimentação e implantação. Dessa maneira, a sociedade indígena tem como resultados segundo Brasil (2014), currículos organizados de forma distintas e diferenciados, tempos e espaços para a realização dos cursos.

O discurso e a ideologia: uma relação de conflito e resistência para a prática do ensino da área Maranhã

Em 2019, em Lábrea, região sul do Amazonas, 116 professores indígenas foram contratados para atuarem em 49 escolas municipais inseridas nas diversas aldeias labrenses conforme dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC (2020). A educação indígena no município, ainda ocorre de forma paulatina, por isso, o processo das conquistas no campo educacional, vêm se concretizando de forma conflituosa e ideológica no que se refere as reflexões e práticas de muitos professores atuantes.

Nos últimos anos, os professores indígenas conquistaram formações significativas, onde se iniciou o processo de reflexão para o senso crítico no campo pedagógico diferenciado. Dessa forma, a SEMEC passou a implementar cursos para sistematizar a formação e o ensino aos povos indígenas.

Como pioneiro, foi implementado o Projeto Pirayawara em 2001 e em 2009 o curso de Pedagogia Intercultural ofertada pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), em 2016 o programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e no ano de 2019, o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas sistematizado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Para enfatizar esse contexto, foi realizado uma entrevista com o Coordenador da Educação Indígena do município⁵ para se compreender, como ocorre o processo de atendimento da educação escolar. Acerca dessa fomentação, se obteve como resposta para a seguinte questão: *“Quais formações ou cursos é ofertado aos professores indígenas do município?”*

Através das reivindicações de professores indígenas, a educação escolar indígena no município de Lábrea só chegou em 1998, mais os professores índios não tinham formação no magistério, a maioria dominava os conhecimentos culturais, mais não tinham um bom conhecimento da língua portuguesa e dos demais conteúdos considerado essenciais para educação básica, gerando uma grande discussão com o poder municipal para trazer formação diferenciada a esses professores. Formação essa que só chegou em 2001 com a realização do curso Pirayawara (magistério indígena), uma parceria entre SEDUC e SEMEC. Com as constantes reivindicações dos movimentos indígenas e os avanços nos direitos educacionais outros cursos foram aparecendo, em 2009 veio a Pedagogia Intercultural pela UEA, em 2016º programa Ação Saberes Indígenas na Escola uma parceria entre UFAM e SEMEC, e atualmente em andamento pela UFAM o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas.

⁵ Índio do povo Apurinã, Vingren Batista atua como o coordenador municipal da educação indígena desde 2014 a 2020 e concedeu essa entrevista em agosto de 2019, seguindo e respeitando todos os trâmites necessários e cabíveis para tal ação.

Percebe-se neste contexto, uma fala decorrente de uma tomada de consciência das questões indígenas. Contudo, fica claro o preconceito e discriminações à nação indígena quando analisamos o distanciamento de ofertas da educação escolar indígena para com as ofertas para os não índios e, por conseguinte, o deslocamento da formação aos profissionais indígenas de ensino. Assim sendo, “ não se trata de particularizar um problema que transcende nossa realidade imediata, [...] ao contrário, o ensejo vislumbrado, demonstra esperanças para um momento de reconstrução” do que tanto foi roubado e negado aos povos tradicionais do Brasil (SEVERINO, KEIM [et al.], p. 23, 2014).

Esse processo de exclusão milenar, denotou culpas e sofrimentos que marcaram e ainda marcam as vivências sociais e individuais do contexto atual, constituindo dilemas onde a ação do homem sobre a história, demonstram a necessidade de constantes lutas pela emancipação e desenvolvimento humanitário dos povos. Todavia, para se resistir e reelaborar os contextos sociais, segundo Harnecker (1983) é preciso que as pessoas não abandonem o que acreditam, ou seja, suas lutas, mas entender a razão de suas lutas.

O caminhar das formações universitárias para os professores de educação básica é abordado nas últimas décadas, com grandes ofertas pelos setores públicos do nosso país, como mostra por exemplo, as ofertas do PARFOR⁶.

Tabela 1 - Dados numéricos do PARFOR acumulados desde o seu lançamento (2020).

Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445

⁶ PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

No entanto, ainda é mínima a participação e conclusão referente aos povos indígenas. Isso ocorre porque,

O tornar-se professor constitui uma caminhada escolar e universitária acompanhada pelas ações de dominação e discriminação que os não indígenas infligem a eles, mas, também, pelas relações de cooperação estabelecidas com instituições que vêm promovendo a sua formação profissional e o financiamento de projetos para o fortalecimento cultural de seu povo (SEVERINO, KEIM [et al.], 2014, p. 24).

Em consonância a esse enredo e para trazer algumas reflexões à realidade do Sul do Amazonas, norteamos a seguinte questão ao coordenador indígena de educação do município *"Por que há ainda, uma grande quantidade de professores atuantes sem formação adequada para atender a educação escolar nas aldeias? "* Obtivemos como resposta:

Os professores indígenas do município de Lábrea são contratados conforme a indicação das comunidades, causando assim um dos principais indicadores para hoje ainda termos muitos professores sem formação adequada atuando nas escolas indígenas, pois a troca de professores são constantes e muitas comunidades ainda não tem a consciência de que a formação do professor é de fundamental importância para o desenvolvimento dos discentes, eles olham mais em querer ajudar alguém, um parente ou em benefício próprio, outro fator é o desinteresse do poder público em oferecer cursos de

capacitação a esses docentes que ainda não tiveram a oportunidade em se profissionalizarem, e desenvolver políticas públicas como a criação da categoria de professor indígena, concursos públicos diferenciados e um trabalho de conscientização junto às comunidades, para acabar ou minimizar a troca de professores.

É preciso investigar o que ocorre nos diferentes contextos e etapas da história social para se chegar a uma conclusão coerente frente aos acontecimentos presentes e passados. Pois, segundo Harnecker (1983), as causas dos acontecimentos passados.

Neste conceito, os fatos da sociedade presente, determinam a compreensão das dominações frente as relações das superestruturas entre si. Assim, acreditar que as aparências justificam a periodização dos acontecimentos locais é, interpretar elementos em condição ideológica, pois, quando foram questionados para alguns professores, os mesmos contextos sobre a falta de formações, obtivemos como em uma só voz:

[...] entendemos hoje, através da formação do programa ASIE⁷ que a formação é importante para nós porque, porque nos ensina a compreender que, da própria cultura e rituais do povo que atendemos, podemos formar muitas aulas. Mas fica difícil sem incentivos e ofertas de algo para nós.

Além de nos ensinar formas de trabalhar melhor, o professor formado ganha consciência das coisas do mundo, e é isso que a gente busca.

Hoje, nas comunidades e aldeias, o professor é visto como uma liderança importante, onde é chamado para ajudar nos entendimentos de leis e de escritas necessárias para alguma reivindicação ou outras coisas importantes. Por isso, precisamos muito de formações. Mas quando aparece, é pouco, e ainda, é difícil pra gente que mora nas aldeias vir para a cidade estudar. Muitos até desistem

⁷ ASIE - Ação Saberes Indígenas na Escola.

quando conseguem algum ensino importante (KAIRI, BARASIA, NARAJA, KAHAMI, SIPATIHI, 2019).⁸

O que se percebe é que a realidade concreta desses professores é arbitrária aos pressupostos das suas condições reais de pensamentos. Suas falas expressam a necessidade de suas lutas pela sobrevivência e configurações de serem diferentes e viverem em situações particulares. Os conflitos entre as reais opiniões é o retrato vivo da subjetividade das condições que se enfrentam para se ressignificar diante das formas de agir e sobreviver, para consolidar assim, a dignidade humana do ser índio.

A história colonial é o retrato vivo da contradição que ainda espraia no século XXI. Muitas são as estratégias de alienação para o descumprimento das preconizações legais direcionada aos povos indígenas. O resultado é que atualmente, muitos índios, vivem desnudos de suas crenças e valores, mostrando pensamentos ideológicos como reflexo de um espelho a eles atribuídos.

Com efeito para entender essas questões entre o ser e o pensar, provocamos o coordenador indígena da educação municipal com a seguinte contextualização, "*Como a secretaria de educação do município de Lábrea se organiza e se estrutura para atender as especificidades dos povos indígenas para a oferta escolar dos povos originários?*", como resultado obtivemos:

Atualmente a secretaria municipal de Lábrea mantém a coordenação de educação escolar indígena, com um coordenador indígena geral, uma secretária e 08 coordenadores de área que dão suporte aos professores

⁸ Depoimento de 05 (cinco) professores que atuam com os povos indígenas. Esses docentes participaram do programa Ação Saberes Indígenas na Escola, por possuírem ensino fundamental e médio incompleto. Os mesmos também fizeram parte da pesquisa de mestrado intitulado "PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM" e foram orientados sobre seus direitos autorais e seguiram todos os tramites necessários para esta demanda.

nas aldeias, desses coordenadores de área, apenas 01 professor-coordenador não é indígena. Na SEMEC também tem uma coordenação pedagógica que dá suporte aos professores indígenas nas orientações anuais e às vezes nos planejamentos bimestrais em área. O coordenador geral junto a sua equipe, na medida do possível, faz suas orientações de preservação das culturas indígenas em suas particularidades. Além dos coordenadores de áreas estarem mais presente com os professores, levando algumas informações e tirando algumas dúvidas na comunidade, a equipe pedagógica realizam visitas bimestrais na zona rural quando é possível, para trabalhar as problemáticas encontradas pelos docentes nas áreas indígenas onde há o processo escolar. Enfim, essa é a realidade da educação escolar indígena aqui do município de Lábrea, que teve sim seus avanços, mais que ainda precisa melhorar bastante principalmente em relação ao preconceito.

Entender essas questões, não significa apenas pensar ou demonstrar as contradições entre o realizar e o fazer, mas, refletir e abordar por contradição de cada situação das superestruturas das esferas sociais e educacionais. Tendo presente a narração da forma de serviço da secretaria de educação do município de Lábrea, é preciso ainda, se ouvir a voz dos professores indígenas, as quais, são quem direciona o contexto pedagógico nas diferentes realidades das diversas aldeias.

Com efeito, se faz necessário a compreensão da formação humana em um contexto histórico-ontológica para perceber os limites de pensamentos, oriundos do processo ideológico do período da colonização do Brasil. Saviane e Duarte (2012, p.20) afirma que, assim como a formação humana, o pensamento advém da “relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social”.

Dessa forma, os discursos ora contraditórios, ora objetivado nas reflexões frente as conquistas e desconstrução dos pensamentos frente ao processo de colonização, estão ligadas as constituintes de um novo olhar ao entendimento da diversidade dos povos. Por conseguinte, essa nova forma de perceber o mundo, principalmente quando se discorre sobre às aquisições dos direitos dos índios, vem transformando a realidade social do século XXI.

Esse formato de sensibilidade e de respeito à dignidade para com os povos indígenas, vem ganhando espaço com as conquistas nos debates travados na sociedade vigente, garantindo a definição concreta das políticas públicas, que atendam verdadeiramente a realidade e a diversidade cultural da nação indígena, fazendo com que, qualquer órgão e representantes, se ajustem de forma positiva e conforme as exigências legais conquistadas.

A perspectiva da alocação norteia-se ainda, diante dos resultados, na qual vem sendo consequências das lutas coletivas entre movimentos, órgãos e povos indígenas. Silva e Thomé (2017) apontam que, sobre a questão de pensar as formas de relações políticas, jurídicas e ideológicas de uma sociedade, são reflexos das relações de condições determinantes das superestrutura e infraestrutura da sociedade. Em outras palavras, que as condições do meio, nesse caso, das vitórias, empoderamentos e emancipação indígena vêm determinando as relações e os modos de pensar dos sujeitos nas configurações do campo educacional.

As questões referentes aos direitos dos povos indígenas, sobretudo a formação acadêmica, ainda é um grande desafio no cenário das políticas públicas brasileiras. Se faz necessário subsídios que contemplem a valorização e o respeito a identidade, cultura e realidade indígena. Mesmo com discussões expressivas nos dias atuais, é preciso pensar com urgência, possibilidades para o cumprimento das

implementações de cursos conforme a diversidade de cada povo, como por exemplo, professores bilíngues para as escolas que têm o povo falante e para os que não tem, é necessário um processo de resgate e revitalização da língua.

Conclusão

Os povos indígenas, vivenciam um momento de transição no século XXI, na qual evidencia-se como marco de ruptura da discriminação e descaracterização da cultura, valores e crenças dos índios, as conquistas frente as desigualdades e na consolidação de seus direitos. Nessa perspectiva, se constrói com a implantação do programa Ação Saberes Indígenas na escola no município labrense, referência para a voz do índio, uma vez que, tal ação vêm oportunizando aos professores refletir sobre suas práticas de ensino e as diferenciações da história de exploração, além do contexto educacional colonialista que era imposto as primeiras escolas do Brasil.

Por meio dessa ação, os professores indígenas, oportunizaram-se reflexões para reorganizar um ensino diferenciado e relevante para a configuração do cidadão indígena. Todavia, os órgãos competentes que coordenam a oferta da educação escolar, deve romper com as ideologias dominantes, revitalizando e ressignificando o processo escolar em consonância aos saberes, cultura e língua dos povos indígenas. Promovendo o ato de ouvir e trabalhando em conjunto com a classe indígena, se rompe os rótulos e limites para se estimular os professores e os jovens a empoderar-se de sua própria identidade.

A figura do professor indígena nas comunidades e aldeias indígenas, demonstra os resultados positivos das lutas e conquistas frente as imposições da sociedade capitalista e opressora. Com maiores demandas de oferta para formações e capacitações, o professor indígena poderá contribuir de forma significativa para que em uma

realidade não tão distante, se configure na prática, o currículo intercultural e o ensino diferenciado.

Contudo, para se manter esses pressupostos, é necessário urgentemente que os autoridades e representantes políticos, promovam concursos para os professores contratados e para todas as funções cabíveis para as funções indigenistas. Dessa forma, as ideologias e alienação frente aos discursos dos representantes dos cargos de função do contexto indígena, não terá destaque nos discursos ponderados. Acredita-se ainda, com a libertação dos discursos ideológicos e a quebra das correntes coloniais frente as visões de mundo, será possível verdadeiramente, ressignificar a história e a revitalização da identidade da nação indígena.

Referências:

BANIWA, G. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs trabalhos encomendado gerssem.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendado_gerssem.pdf). Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **[Constituição (1988)]** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996, Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CANEN, A. XAVIER, G. P. de M. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 48 set.- dez. 2011.

FUNARI, P. P. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HARNECKER, M. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Parma, 1983.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85- 60731-16-9232. (Coleção Educação para Todos 12).

LUCIANO, G. J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado, 2011.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em Foco. Série Educação, História e Cultura).

RAMOS, K. L; MONTEIRO, A.S; NOGUEIRA, E. M. L. **Reflexões acerca da Educação Escolar Indígena na Aldeia Pupunha em Humaitá-AM**. Anais do 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL), 2019. ISBN 978-65-5080-015-4. Disponível em <https://www.congressopovosindigenas>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SAVIANE, D. Duarte, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SEMEC. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura**. Lábrea-AM, 2019.

SEVERINO, A. J. Dor e culpa e a diversidade cultural /organização Ernesto Jacob Keim... [et al.]. **Educação na diversidade étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, J. A.; THOMÉ, R. V. de B. Karl Marx: Exploração, alienação e ideologia. *In*: AZEVEDO, J. E. (org.); CAMACHO, A. R....[et al.]. **Introdução as ciências Sociais**. São Paulo: Évora, 2017. 360p.

CAPÍTULO VII

ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: DIFERENTES PERSPECTIVAS NO IEAA UFAM HUMAITÁ-AM¹

*Kellyane Lisboa Ramos*²

*Alcioni da Silva Monteiro*³

*Eulina Maria Leite Nogueira*⁴

Introdução

Ao longo do processo histórico de formação do Brasil a questão indígena passou constantemente por um processo de transformação e ressignificação de sua cultura, o que modificou de alguma forma sua cosmologia de mundo e maneiras de sobreviver. Com isso, a população indígena organizou-se em busca de seus direitos a partir das organizações e dos movimentos indígenas que teve início na década de 1970 e que garantiu vários direitos na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96 (LUCIANO, 2006).

¹ Texto adaptado da dissertação de Mestrado intitulada “A Representação Social dos Acadêmicos de Pedagogia do IEAA/UFAM acerca da Questão Indígena”, 2020. Pesquisa realizada a partir de apoio financeiro FAPEAM (Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas).

² Pedagoga na rede estadual de ensino Escola Estadual Benedito Gumercindo de Souza, Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas-NEABI/UFAM. E-mail: kellyanne.ped@gmail.com

³ Professora no Instituto Federal do Amazonas-IFAM, Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. E-mail: alcionimonteiro@hotmail.com

⁴ Professora do departamento de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas-NEABI/UFAM. E-mail: eulinanog@hotmail.com

Dentre os direitos conquistados, os povos indígenas em suas árduas conquistas, conseguiram garantir por meio da legislação, a importância da sua causa estar atrelada com a educação escolar, como instrumento de emancipação cultural e política (MUNDURUKU, 2012). Nesta perspectiva, a nação indígena deu início a um sentido de destaques na consolidação da cidadania e respeito as diferenças e direitos nas diversidades e particularidades dos povos brasileiros.

Diante dessa nova realidade, pós década de 1996 com o aumento significativo de alunos indígenas matriculados na educação básica, há o impulso para que o estudante tenha também acesso ao ensino superior, o que vem fomentando a exigência de políticas de acesso e permanência para o estudante indígena, pois “se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem” (PAULINO, 2008, p.148)

Uma vez que a partir da expansão do ensino superior, é cada vez mais comum ter a presença indígena na universidade. Entretanto, essa inserção é comumente cheia de desafios, preconceitos e negligências como apontam Marra (2014); Cimi (2018); Dantas (2018) e Baniwa, (2019), o que será melhor abordado durante o desenvolvimento nos fundamentos teóricos deste artigo. Porém, fica claro que é necessário ainda que se continue a resistir e buscar que as políticas públicas possam ser efetivadas, no sentido de ofertar o direito à educação escolar em seus preceitos intercultural, diferenciado e bilíngue (BANIWA,2019). O que também não se faz diferente em relação a inserção dos estudantes indígenas nas universidades.

Diante disso, este artigo se apresenta a partir dos resultados da pesquisa de Mestrado intitulada “A Representação Social dos Acadêmicos de Pedagogia do IEAA-UFAM acerca da Questão Indígena”, considerando que a referida dissertação tratava sobre a questão indígena, surgiu a seguinte inquietação: *sabendo que a universidade é*

um local pluricultural e recebe discentes de diferentes lugares e culturas, como e quantos são os acadêmicos indígenas que entraram e terminaram seus cursos de formação, desde a implantação do campus IEAA?

Com essa problemática, sentiu-se a necessidade de fazer um levantamento acerca do quantitativo de acadêmicos declarados indígenas que ingressaram no IEAA e se formaram na instituição entre 2006 e 2018, tratando-se de uma pesquisa documental, que “[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Os dados foram coletados e analisados utilizando uma abordagem crítica dialética da educação, uma vez que esta abordagem possibilita a compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1981), não podendo ser compreendida nesse sentido, fora de um contexto histórico, social, cultural, político e econômico.

1 A Questão Indígena no Brasil

As discussões aqui elencadas irão traçar um breve histórico da questão indígena no Brasil. Desde a invasão de suas terras, em 1500, essas populações sofreram com o contato que provocou e provoca mudanças em seus hábitos alimentares, contribuiu e contribui para que adquirissem e adquiram doenças e, que causaram e ainda causam a dizimação de muitas etnias. Dados apontam que entre 1500-2010, a população indígena, no território brasileiro, sofreu uma variação bastante significativa, em termos demográficos, como podemos verificar na Tabela 1:

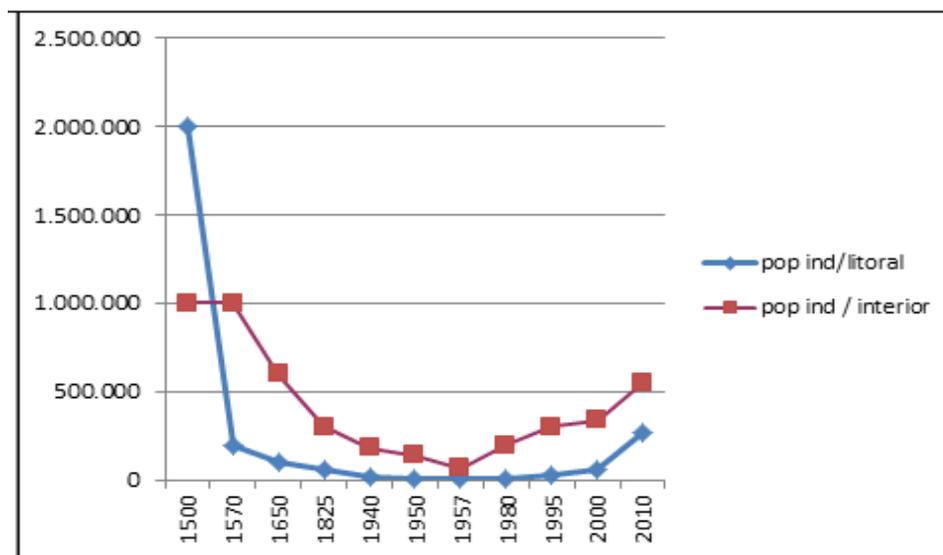
Tabela 1 - Dados demográficos da população indígena

Dados demográficos da população indígena no Brasil				
ano	pop ind/litoral	pop ind / interior	total	% pop total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000	100,00
1570	200.000	1.000.000	1.200.000	95,00
1650	100.000	600.000	700.000	73,00
1825	60.000	300.000	360.000	9,00
1940	20.000	180.000	200.000	0,40
1950	10.000	140.000	150.000	0,37
1957	5.000	65.000	70.000	0,10
1980	10.000	200.000	210.000	0,19
1995	30.000	300.000	330.000	0,20
2000	60.000	340.000	400.000	0,20
2010	272.654	545.308	817.962	0,26

Fonte: Azevedo, Marta Maria. 2013

Fonte: Arquivos da FUNAI (2010).

A Tabela 1 mostra que, em 1500, a população indígena era considerada numerosa em quantidade de pessoas e que, no decorrer do processo de invasão e catequização, além das guerras entre grupos indígenas, os índices populacionais foram tendo uma gradual mudança. Um dado importante, que merece destaque, é o referente ao ano de 1957, quando se têm somente 0,10% da população total indígena, um índice preocupante em relação aos anos anteriores, como pode-se observar no gráfico 1:

Gráfico 1 - Dados demográficos da população indígena no Brasil

Fonte: Funai (2010).

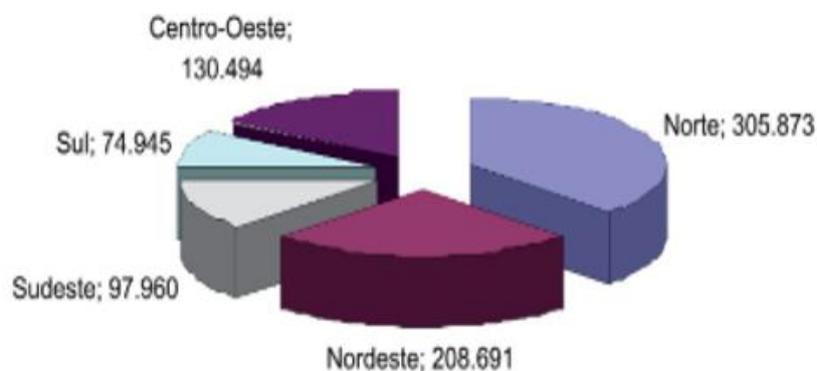
Os dados ainda revelam que havia grande concentração de populações indígenas no litoral do Brasil, realidade que sofreu alterações conforme avançava a colonização, pois a população nativa foi drasticamente reduzida. Os povos indígenas que se encontravam no interior do país conseguiram minimizar o impacto de redução de seus membros, provavelmente pelas condições geográficas, o que dificultava na maioria das vezes que se pudesse obter dados quantitativos sobre esses povos.

O que mudou, a partir de 1991, quando o IBGE passa a incluir os indígenas no censo demográfico nacional. Essa medida contribuiu para que o índice de pessoas brasileiras que se reconheciam como indígenas pudesse crescer. O índice de crescimento que naquele momento estimava 150%, saltou de 0,2% em 1991, para 0,4% em 2000, havendo um aumento anual de 10,8%, destacando-se o aumento de indígena% na zona urbana. Assim, foi possível registrar um contingente de 817mil 963 indígenas, sendo que 502mil 783 vivem no

contexto rural e 315 mil180 na cidade. São 69 grupos indígenas contatados e outros grupos buscando por reconhecimento (IBGE, 2010).

O Gráfico 2 mostra a distribuição da população indígena nas regiões brasileiras:

Gráfico 2 - Distribuição da população indígena



Fonte: FUNAI; IBGE (2010).

De acordo com o Gráfico 3, a região Norte é onde se concentra o maior número de indígenas, sendo 305 mil 873 pessoas. Nessa região, o estado do Amazonas representa 55% do total da população indígena, conforme demonstrado no Gráfico 4:

Gráfico 3 - População indígena na Região Norte



Fonte: Funai (2010).

Atualmente, no Brasil, os povos indígenas compõem 305 etnias, falam 274 línguas e totalizam, aproximadamente, 897 mil indivíduos, o que configura um país pluricultural (IBGE, 2010).

Conforme os dados evidenciados anteriormente, as populações indígenas, ao longo da história, sofreram a diminuição de sua população. Não somente o processo de colonização contribui para isso (porém foi o maior fator), mas também as doenças, que se proliferaram após o contato, e as constantes perseguições que esses grupos sofreram, o que fundamenta os índices aqui demonstrados.

Com essa prerrogativa, o que diz respeito à imagem construída sobre o indígena na sociedade brasileira, sempre foi visto como alguém desprovido de atributos positivos, a visão ocidentalizada e negativa permanece até os dias atuais. Muito antes da chegada dos colonizadores às terras brasileiras, esses povos não eram caracterizados como "índios". Essa denominação, se deu com o início do processo de colonização da América, desde "[...] a primeira invasão de Cristóvão Colombo ao continente americano, há mais de 508 anos, a denominação de índios dada aos habitantes nativos dessas terras continua até os dias de hoje" (LUCIANO, 2006, p. 30).

A partir dessa perspectiva, a visão da sociedade sobre o indígena foi sendo construída com base nas primeiras narrativas (cartas e relatos), que partiram, inicialmente, do colonizador. Posteriormente, surgiram outros registros, consolidados no decorrer do processo histórico, estigmatizando as populações indígenas, associando-as a uma figura cruel e, ao mesmo tempo, romantizada, através de obras de arte e livros. Ressaltamos também que a própria educação colaborou para tal hegemonia negativa, através do currículo escolar (KAWAKAMI, 2019).

Assim partindo de uma construção ideológica e hegemônica, geralmente, a sociedade conhece pouco ou quase nada das culturas indígenas, possuindo uma visão fragmentada e deturpada dessas culturas. Do ponto de vista histórico, isso pode ser observado por meio de documentos como cartas, relatos, pinturas e outros registros, que nos fazem perceber que a história do Brasil foi construída com base numa visão eurocêntrica. Pois, "Na postura ideológica predominante, os índios não constam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma "pré-brasilidade" (ARRUDA, 2001, p. 43).

Conforme as condições históricas caminhavam, foram surgindo visões limitadas e exclusivas referentes às culturas indígenas, o que levou os brasileiros a estabelecerem três visões sobre os indígenas. "A primeira diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. A segunda perspectiva é sustentada pela visão do índio cruel. A terceira perspectiva é sustentada por uma visão mais cidadã" (LUCIANO, 2006, p. 35-36).

Entretanto cabe ressaltar que os brasileiros são resultado de uma miscigenação, construída a partir dos indígenas, negros e europeus (RIBEIRO, 1995). Considerando essa afirmação, compreende-se que nossas bases culturais foram construídas a partir das três matrizes já citadas. No entanto, a história do Brasil foi criada e contada sempre inferiorizando os povos indígenas, atribuindo-lhes somente o papel de defensores das florestas e da biodiversidade, ou indivíduos de uma cultura cruel, quase nunca vistos como sujeitos de direitos nos contextos sociais, políticos, econômicos e cultural do Brasil.

Concomitante a isso, é pela constante exclusão, subalternização e imposição ideológica do Estado que emerge o movimento indígena. Em virtude das muitas dificuldades e desafios que os povos indígenas

encontravam, surgiram, em meados de 1960, as primeiras assembleias indígenas e, posteriormente, o movimento indígena. O que, “começou a acontecer efetivamente no início de 1970, quando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), passou a atuar como idealizador e realizador de assembleias de chefes indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 52).

O movimento indígena e suas primeiras assembleias possibilitaram que os indígenas se tornassem protagonistas da própria história, tornando-se conscientes de seus direitos. E, nesse processo, não podemos deixar de enfatizar a importância do movimento dos professores indígenas, que, “sucedeu cronologicamente o movimento indígena e a conquista do direito à educação diferenciada, reconhecida na Constituição de 1988” (ROSSATO *et al.* 2018, p. 8).

Assim, a educação escolar indígena somente passou a tomar outro rumo a partir de 1960 a 1980, tema que trataremos com maiores detalhes na próxima seção, entretanto enfatiza-se que, “[...] as reivindicações relacionadas à questão indígena, de uma perspectiva ampla, surgiram primeiramente pela terra, mas atrelado a isso estão os professores indígenas, que começam a se mobilizar por uma educação diferenciada” (RAMOS *et al.* 2019, p. 3).

Na Amazônia, os professores indígenas se mobilizaram para que fossem feitas articulações voltadas à criação de órgãos vinculados à defesa de seus direitos. Eles buscavam, “promover encontros locais e regionais com o intuito de defender e garantir o direito dos povos indígenas na região. Em consonância com o movimento nacional, foram sendo criadas outras instituições representativas dos vários povos indígenas da Amazônia Legal” (NOGUEIRA, 2015, p. 47).

A partir de então, surgiram algumas organizações, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN-1987), que

conta com 89 associações indígenas, abrangendo 750 aldeias, 23 grupos, totalizando 35 mil indígenas (FOIRN, 2019). Depois da criação da FOIRN, aconteceu o I Encontro dos Professores Indígenas de Manaus e Roraima, em 1988, com a intenção de discutir questões sobre a educação escolar indígena, momento em que foi criada a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), vinculando o Acre anos mais tarde. É importante ressaltar que, neste mesmo ano, se reconheciam os indígenas como sujeitos de direitos, incluindo-se o direito a um ensino diferenciado e bilíngue respaldados pela Constituição Federal de 1988.

2 Educação Escolar Indígena entre desafios e avanços

No projeto de colonização do Brasil, a Igreja teve papel preponderante na difusão dos valores europeus e na formação da sociedade brasileira. A Igreja tinha o objetivo de “pacificar” os povos indígenas e, assim, dominar suas terras, e, para isso, utilizaram a educação como projeto colonizador, a fim de evangelizar e negar as diversidades indígenas existentes, destruir a cultura e usar o indígena como mão de obra barata (NOGUEIRA, 2015). No processo de aculturação, permeava a imposição da língua portuguesa utilizada como meio para impor a civilização cristã como verdade absoluta, facilitando de forma acentuada as relações comerciais e a catequização.

O que se reflete dentro dessa conjuntura, a partir dos ensinamentos impostos pela Igreja que eram transmitidos através de aulas régias. Os jesuítas, no início da colonização, foram os responsáveis pela educação. Dessa forma, princípios eurocêntricos e ideológicos da cultura colonizadora e dominante deveriam ser aceitos, aprendidos e repetidos, desconsiderando-se o conhecimento dos povos indígenas. Assim, de acordo com, o *Regulamento de aldeias e missões*, elaborado pelo Padre Antônio Vieira, “todos os dias da semana, acabada

a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias [...]” (PADRE ANTÔNIO VIEIRA, Regulamento de aldeias e de missões, séc. XVII, *apud* BEOZZO, 1983, p. 196).

A partir dessa conjuntura, ocorreu a ressignificação da cultura, ocasionando, em grande parte, na perda da língua materna, que se deu através de uma política indigenista, dividida a partir de dois paradigmas: o exterminacionista e o integracionista. O paradigma exterminacionista iniciou desde o momento da invasão das terras brasileiras. A justificativa para que isso acontecesse era uma visão totalmente etnocêntrica e alienada, baseada em argumentos religiosos, que consideravam os povos indígenas como sujeitos sem alma. Assim, “na pressa de transformar povos em povo, a Companhia de Jesus tornou-se cabeça de um movimento ideológico” (PONTES, 1978, p. 86).

Depois de inúmeros assassinatos e genocídios, em 1537, após um “reconhecimento” da Igreja de que os indígenas eram pessoas com almas, o cenário de barbárie foi diminuindo, mas não esquecido. Porém cabe enfatizar que o “[...] somatório de ações orquestradas pela igreja e pelo Governo Colonial e, mais tarde, pelo Imperial, varreu da face da terra a quase totalidade dos habitantes originais do chamado Novo Mundo [...]” (MUNDURUKU, 2012, p. 30).

Posteriormente, houve o processo de integração que, de algum modo, contribuiu para o extermínio das populações indígenas também. Esse processo não se deu somente pela igreja católica, mas por outras ordens religiosas e por outros segmentos, incluindo-se o, então, Serviço de Proteção ao Índio/SPI), posteriormente Fundação Nacional do Índio/FUNAI. A integração era baseada no conceito de “estágios de evolução” que buscava integrar os indígenas à sociedade não indígena.

A integração defendia que a população originária do Brasil deveria passar por um processo de “evolução”, sobrevivendo de uma cultura inferiorizada para uma cultura em estágio mais avançado e, assim, os indígenas poderiam ser integrados à sociedade. A esse respeito, até a década de 1970, “[...] todas as políticas públicas direcionadas aos povos indígenas tinham como objetivos sua “integração à comunhão nacional”, seja através da catequização, colonização, ou até mesmo da escravização” (AZEVEDO, 2008, p. 19). Essa integração só terminou, em partes, com a Constituição de 1988, o que só aconteceu através da resistência e mobilização do movimento indígena. “Nesse contexto surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios” (FERREIRA, 2001, p. 87).

A partir de 1988, uma das maiores conquistas que os indígenas conseguiram foi o direito a uma educação diferenciada, articulada através do protagonismo da própria nação indígena. Por isso, “o papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos e precisa ser também para sua efetivação nas práticas cotidianas nas escolas e nas aldeias indígenas” (BANIWA, 2013, p. 1).

Diante dessa nova realidade, no que tange à legislação, foi possibilitado a partir de várias reivindicações que os povos indígenas pudessem ter acesso também ao ensino superior, para que pudessem realizar uma formação acadêmica, realidade que apresenta dados significativos. Conforme aponta Baniwa (2019, p. 130), que existem “mais de 33.000 estudantes indígenas cursando graduação ou pós-graduação, bem superior ao contingente de estudantes indígenas no ensino médio”.

O que só foi possível a partir da implementação de políticas afirmativas e da democratização das instituições de ensino superior, como também da expansão da mesma e acesso da população indígena

e não indígena às universidades. Porém, essa realidade era muito diferente há alguns anos. Isso porque,

[...] ações que de fato propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias. Desde 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, também tem sido importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas. Atualmente, o ingresso de indígenas no ensino superior público tem maior impacto por meio de ações em dois segmentos: a constituição de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas; e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares (BERGAMASCHI *et.al.* 2018, p.39).

A inserção se deu em grande parte pela resistência e reivindicação dos movimentos indígenas por melhores condições de acesso ao ensino, resultado de muitas lutas que iniciaram com o movimento dos professores que, além de buscarem alternativas e garantia para que a educação escolar indígena ocorresse de forma intercultural e diferenciada, lutava também pela formação dos professores indígenas. Contudo, a oportunidade de adentrar à universidade só aconteceu de fato a partir de 2004, como mencionado por Bergamaschi *et al.* (2018).

Denota-se que do ponto de vista ideológico do Estado, não havia interesse governamental em instituir políticas públicas destinadas ao acesso do indígena ao ensino superior, pois

Segundo os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, 63% dos indígenas que estavam matriculados em 2016 não conseguiram vaga na rede pública, não foram selecionados para contratos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e nem para obter bolsas

do Programa Universidade para Todos (ProUni) para custear faculdade privada (DANTAS, 2018, s/p).

Como vemos, o estudante indígena enfrenta inúmeros entraves que o impedem obter formação em nível superior. Essas dificuldades se iniciam no processo seletivo, uma vez que os vestibulares são concorridos. Quando conseguem ser aprovados, geralmente para uma universidade privada, não obtém financiamento que os ajude a permanecer no curso escolhido. Essa é apenas uma das muitas barreiras, uma vez que geralmente esses acadêmicos indígenas migram da sua aldeia para a cidade e, para se manter, necessitam de bolsas para custear o período que estão cursando a graduação.

Além e esses desafios, os indígenas têm que conviver com uma realidade diferente da sua. Marra (2014) tomando como parâmetros a universidade pública afirma que os alunos indígenas ao mesmo tempo que são incluídos através de cotas se sentem excluídos justamente pela universidade não ofertar subsídios que corroborem para que ele se sinta parte daquele universo, reafirmando também a vulnerabilidade social ao qual os mesmos vivenciam.

A universidade se apresenta ao indígena como um lugar distante da sua realidade, como uma instituição construída historicamente para excluir e subalternizar diferentes conhecimentos, “[...]permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros” (BOURDIEU; PASSERON 1982, p. 171).

O conjunto de dados nos permite afirmar que a universidade não está pronta para receber alunos indígenas. De acordo com o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), estudantes indígenas relatam as suas dificuldades para entrar e permanecer no curso escolhido, enfatizando a necessidade do ensino universitário se voltar para um

currículo diferenciado. Como demonstra a fala de uma aluna indígena, estudante de fisioterapia da UFBA “a gente percebe o despreparo no ensino que eles dão: os professores passam algumas coisas e pensam que a gente já sabe. Quando a gente chega e fala que é indígena, muitos acham que a gente não deveria estar ali naquele espaço” (CIMI, 2018, s/p).

Essa realidade se apresenta diariamente quando o estudante indígena adentra o espaço universitário. Além de ter que conviver com o constrangimento por estar em um lugar que por muitos séculos foi considerado o “berço” de intelectuais, pois só quem tinha acesso era a elite, ainda tem que vivenciar dificuldades em relação ao processo de ensino que é muito diferente do obtido por ele na educação básica.

O que não deixa de ter relação com o currículo, pois se tratando de diversidade, a inserção do aluno indígena na universidade provoca de alguma forma a instabilidade nos preceitos curriculares, que devem se adaptar à realidade do aluno, tendo em vista suas especificidades, porém o que ocorre é a adaptação do aluno indígena.

Assim sendo, é necessário “um esforço permanente para se relacionar de uma maneira positiva, criativa, que vá fazendo possíveis as relações de igualdade entre diferentes [...] além dos preconceitos, dos estereótipos e das discrepâncias de culturas de origem” (PINEDA, 2009, p. 106), o que precisa ser repensado partindo de uma abordagem crítica e intercultural do currículo.

3 A inserção de estudantes indígenas no IEAA/UFAM: resultados e discussões

O Instituto de Educação Agricultura e Meio Ambiente é um dos 28 institutos da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. A UFAM foi criada em 17 de janeiro de 1909, em Manaus, é considerada a primeira Instituição de Ensino Superior do Brasil, (UFAM, 2012). Depois de 96

anos de atuação no estado, a UFAM, por iniciativa do governo federal, iniciou um ousado projeto de interiorização. Foi por meio desse processo de expansão que o IEAA chegou ao município de Humaitá-AM “Reconhecendo o papel estratégico das universidades, para o desenvolvimento econômico e social, o Governo Federal adotou uma série de medidas com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público (BATISTA, 2010, p. 94).

Embora o IEAA tenha sido criado para fins de desenvolvimento econômico e social, sua implementação está pautada naquilo que a LDB nº 9394/96 propõe sobre o acesso da população à universidade pública e gratuita. Assim, esse *campus* foi criado em 2005, com a finalidade de atender os municípios de Humaitá, Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã. Entretanto, ingressam acadêmicos de diferentes municípios e estados, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Processo Seletivo Contínuo (PSC), Processo Seletivo Extra macro (PSE) e Processo Seletivo Interior (PSI), o que faz da universidade, no contexto de Humaitá, um local de múltiplas identidades e culturas.

O processo de interiorização da UFAM, não considerou a existência e o possível acesso dos indígenas no campus do interior do Amazonas, o que implica numa postura de negação da presença indígena nos diversos espaços destinados à sociedade. Pois,

O sistema de cotas, que visa à aceleração do processo inclusivo social de grupos à margem da sociedade, tem a finalidade de atender a grupos específicos, que em razão de algum processo histórico depreciativo, não usufruíram das mesmas condições de acesso nas interações com a sociedade (GOMES *et al.* 2015, p.97

Segundo dados do INEP (2017) no Brasil o número de indígenas que ingressaram cresceu 52,5% e concluíram 32,18% em 2016 em relação à 2015, provavelmente em decorrência das políticas de acesso e permanência que foram implementadas, mas isso não é a situação em

todas as regiões do Brasil. Considerando que,

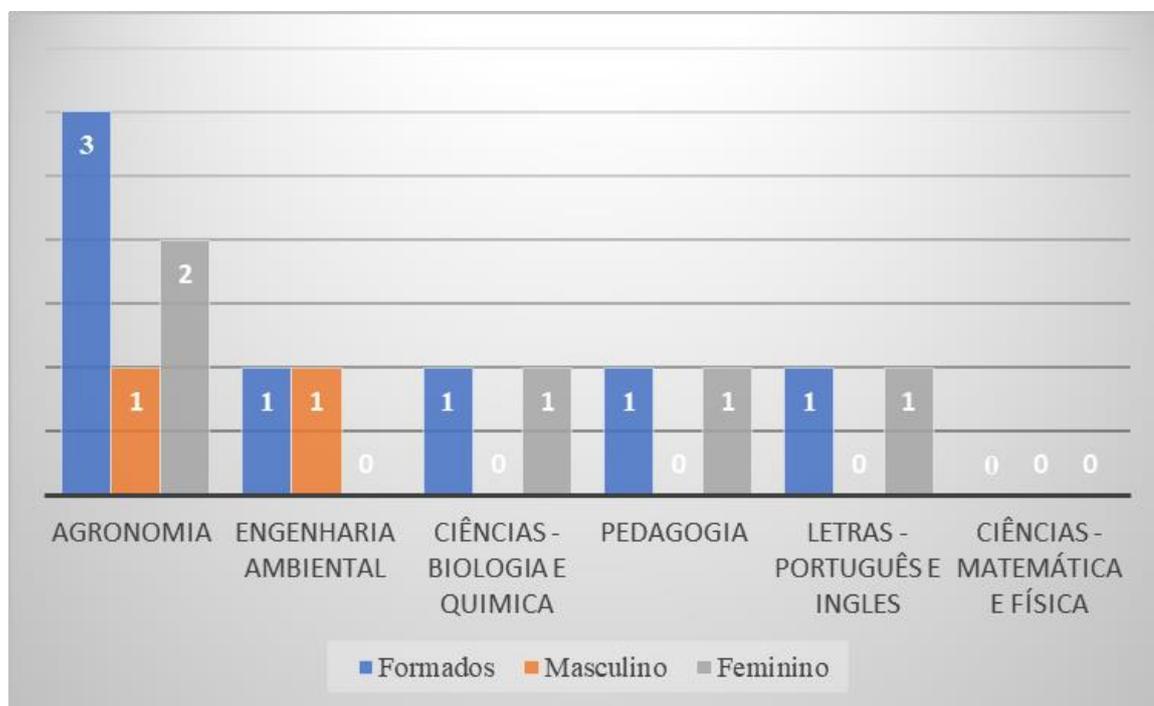
Os progressos na Educação Escolar Indígena têm contribuído para que cada vez mais estudantes se interessem em cursar o nível superior. As ações afirmativas e as políticas específicas também protagonizam a boa notícia. No entanto, inúmeros são os desafios enfrentados para o ingresso e permanência na universidade (FUNAI, 2018, s/p).

Apesar da diversidade de culturas presentes no IEAA, desde sua implantação no município de Humaitá, apenas 53 acadêmicos declarados indígenas ingressaram na instituição entre 2006 e 2018. Desses acadêmicos matriculados apenas 13% se formaram, sendo 5,70% no curso de Agronomia e 1,80% nos cursos de Engenharia Ambiental, Ciências: Biologia e Química, Pedagogia e Letras: Português e Inglês.

Como podemos constatar são índices muito baixo de aproveitamento dos acadêmicos indígenas que ingressam no IEAA neste período, provavelmente podem estar relacionados as condições de conhecimentos prévios, dificuldades com o domínio da língua portuguesa, pois para os indígenas é uma segunda língua, condições financeiras e de relacionamento com os acadêmicos e professores não indígenas, também é um dos fatores negativos (BANIWA, 2019).

Com relação ao curso de Matemática e Física ainda não formou nenhum acadêmico indígena. Podemos inferir que pela falta de professores indígenas sem formação adequada, eles acadêmicos podem não ter tido acesso aos conteúdos matemáticos necessários na educação básica o que pode dificultar seu processo de aprendizagem no curso de graduação (MARRA, 2014).

Outro dado importante desvelado pela pesquisa é que dos 53 acadêmicos que ingressaram no IEAA, 5% das mulheres formaram no período de 2006 a 2018, conforme aponta o gráfico 4:

Gráfico 4 -Percentual, por gênero de discentes indígenas formados

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do IEAA (2018).

Esse dado revela que as mulheres indígenas, segundo sua cultura, de acordo com Luciano (2006) precisam cuidar da casa, das crianças, da roça e da alimentação, ou seja, elas podem não ter tanto acesso a continuidade de seus estudos, outro fator pode estar relacionado ao casamento precoce, muitas jovens indígenas estabelecem casamento muito novas o que pode impedir a continuidade de seus estudos.

Porém, em contrapartida, apenas 2% dos homens que ingressaram no IEAA concluíram o curso. O dado deixa claro a que as mulheres indígenas conseguem terminar seus estudos muitos antes que os acadêmicos do sexo masculino, apesar dos entraves, o que é demonstrando também nos dados do INEP (2017).

No curso de Agronomia registra-se o maior índice de formados declarados indígenas (três). Desses, um é do sexo masculino e dois do

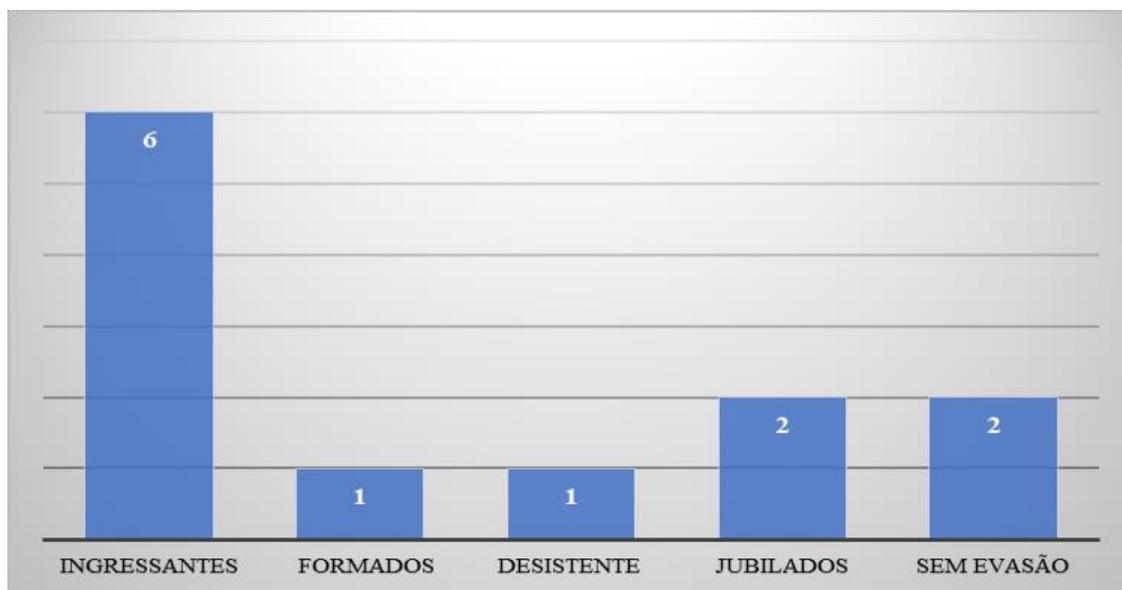
sexo feminino. Os demais cursos não tiveram o mesmo êxito. Ainda assim, percebemos que a falta de acompanhamento diferenciado para os acadêmicos indígenas pode ter contribuído para o baixo índice de aproveitamento nos cursos de graduação.

Neste sentido, é necessário que a UFAM consiga implementar programas e projetos que possam inserir os acadêmicos indígenas em condições adequadas de construir novos conhecimentos e participar do mundo acadêmico interagindo em todos esses espaços de aprendizagem formal e não formal, pois, de acordo com a LDB nº 9394/96, art. 79, “o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 2018, p. 49).

O ambiente universitário deve então, “[...] oferecer conhecimentos mais aprofundados sobre a presença indígena no Brasil contemporâneo e sobre sua diversidade” (COHN, 2016, p. 36), buscando a partir da decolonização do conhecimento e de uma perspectiva intercultural crítica, construir debates e promover uma proposta contra hegemônica, colocando em pauta o outro lado da história do Brasil, que foi negada ao longo de séculos, fortalecendo assim, a identidade e a cultura indígena.

Outro dado importante, que é necessário enfatizar como suporte a essa breve análise sobre a presença indígena no ensino superior, é a quantidade de indígenas que ingressaram e permaneceram no curso de pedagogia no IEAA, entre 2009 e 2018, conforme demonstrado no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Índice de discentes indígenas do curso de Pedagogia 2009-2018



Fonte: Ramos (2018).

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do IEAA (2018).

Conforme os dados do Gráfico 5, dos seis ingressantes que adentraram a universidade no período de 2009-2018, apenas um concluiu no ano de 2017 e dois ainda estão cursando e, provavelmente, concluirão em 2020/2021, ressaltando que a primeira, ingressou em 2010 e a segunda em 2016.

O curso de pedagogia possibilita ao cidadão indígena o retorno mais imediato a sua comunidade, pois a maioria das escolas indígenas da região não possuem professores graduados na área. O que implica que, com a formação do professor indígena será possível que na escola se possa ampliar a visão dos alunos indígenas, que futuramente estarão aptos a ingressar com maior ênfase no mercado de trabalho e na universidade (BANIWA, 2013).

Com base nessa análise, cabe ressaltar sobre os dois acadêmicos do curso de Pedagogia que foram jubilados entre 2014 e 2016, o que se pode justificar a partir do conflito que ocorreu no final do ano de

2013, no município de Humaitá-AM, entre a população Tenharin e os não indígenas. Esse conflito teve grande repercussão nacional e internacional, contribuindo para o afastamento das populações indígenas da cidade e fomentou, ainda mais, o preconceito e a discriminação, tornando todas as culturas indígenas que ali residem, representadas de forma negativa, conforme demonstrado na pesquisa de Nogueira (2015).

Todo esse cenário ratifica que a universidade não pode ser omissa acerca das condições hegemônicas governamentais. É preciso haver uma atitude contra hegemônica, que possa colocar em questão a compreensão das relações de poder vigentes, as quais têm contribuído para a precarização do ensino superior público, e negado a oportunidade que pessoas de diferentes culturas, subalternizadas ao longo da história, têm de adentrar e permanecer em no ensino superior.

Desse modo, entende-se que a universidade também pode contribuir significativamente para um ambiente mais democrático e intercultural, desde que possa “[...]se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO” (BIZARRO; BRAGA, 2004, p. 63).

Nessa perspectiva, o professor universitário é um agente importante no processo de decolonização do conhecimento, pois pode contribuir com práticas decoloniais que revelem as contradições existentes numa perspectiva crítica dialética, buscando refletir e criar alternativas para a contestação dessas, possibilitando construir um ambiente universitário com mais igualdade.

Conclusão

De acordo com as discussões e reflexões elencadas nestes escritos, pode-se considerar que, os povos indígenas culturalmente diferenciados resistiram, encontrando através da mobilização, a educação como força propulsora para que seus direitos pudessem ser reconhecidos e garantidos em todas as esferas sociais e políticas. E que, apesar dos diversos entraves, implicando em perdas de direitos, esta população busca, a partir de reivindicações e movimentos, a garantia a educação com qualidade que respeite sua cultura.

O que tem implicado também no desejo de que tenham acesso e permanência no ensino superior, no entanto, o currículo da universidade precisa ser repensado assim como as intencionalidades pedagógicas por ela estabelecida a fim de que se possa promover o ensino numa perspectiva crítica e emancipatória respeitando os conhecimentos indígenas e atrelando-os ao processo formativo ocidental, numa construção dialógica intercultural.

Por fim, ressalta-se que conforme os dados socializados neste trabalho, existem lacunas sociais e ideológicas que emergem no ambiente universitário, que tem refletido em ações para que o acadêmico indígena adentre mais não permaneça no curso escolhido. Essa situação precisa ser discutida e repensada por todos, a fim de que se faça cumprir a LDB nº9394/96, promovendo, o respeito e a proteção a favor dos direitos conquistados, revelando qualquer tipo de preconceito e racismo ainda encontrado nos diferentes espaços das universidades brasileiras.

Referências

- ARRUDA, R. S. V. Imagens do índio: signos da intolerância. In: GRUPIONI, L. D. B; VIDAL, L. B; FISCHMANN, R. (org.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 43-61.
- AZEVEDO, M. M. **Diagnóstico da população indígena no Brasil**. Cultura Indígena Artigos. 2008. Disponível em: <https://www.cienciacultura.bvs.br>. Acesso em: 16 Maio 2019.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdf/trabalhos/encomendados/gt21trabalhoencomendadoe>. Acesso em: 23 Abr. 2018.
- _____. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed., Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BATISTA, E. R. M. **Docência no ensino superior**: histórias de formação de professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM. Dissertação (Mestrado) - UFAM, Manaus, 2010. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle>. Acesso em: 25 Jul. 2019.
- BEOZZO, J. O. **Leis e regimentos das missões**. Política indigenista no Brasil. 1983. São Paulo, Loyola.
- BIZARRO, R. BRAGA, F. **Educação Intercultural**. Competência plurilíngue e Competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeira. Universidade do Porto, 2004. Disponível em: <https://www.1er.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373> p.f. Acesso em 20 Ag. 2020.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 530 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. Disponível em: [www.stf.jus.br>arquivo>cms>anexo](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/anexo). Acesso em: 05 Mar. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. (Série legislação; n. 102). Disponível em: www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10e_d.pdf. Acesso em: 21 Abril. 2019.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**. Vol.15 no.2. São Paulo Apure. Juno 2001. ISSN 1806-9452.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. 2018. **Depoimentos:** "A universidade não está preparada para tanta diversidade". Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/09/depoimentos-a-universidade-nao-esta-preparada-para-tanta-diversidade/> Acesso em: 14 Ag. 2020.

DANTAS, C. **Estudantes indígenas são os que menos contam com apoio público para pagar a universidade.** G1 Educação. 2018. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/estudantesindigenassaosquemenoscontamcomapoiopublicoparapagaruniversidade.ghtml> Acesso em 14 Ag. 2020.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K.L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global. 2001.

FOIRN, **Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.** 2019. Disponível em: <https://www.foirn.org.br>. Acesso em: 24 Set. 2019.

FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. 2010 Disponível em. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 27 Out.2018.

_____. **Cresce o número de estudantes indígenas nas universidades**. Brasília-DF. 2018. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4720-cresce-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>. Acessado em 07.09.2020.

GOMES, E. de F. M. M *et al.* Política de Acessibilidade à Universidade para os Indígenas: Lei de Cotas na realidade da Universidade Federal da Fronteira Sul. **Revista Pedagógica**. V.17, N.34, JAN/ABR. 2015. Disponível em [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PoliticaDeAcessibilidadeAUniversidadeParaOsIndigen-5611399%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PoliticaDeAcessibilidadeAUniversidadeParaOsIndigen-5611399%20(1).pdf). Acessado em 25 de setembro de 2020

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados indígenas**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 Out. 2018.

INEP - **Instituto** Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas 2017. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br>artigo>content>. Acesso em: 23 Set. 2020

IEAA, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. **Quantitativos de discentes declarados indígenas**. 2018. Setor Administrativo - IEAA, Humaitá-AM.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Col. Primeiros Passos

KAWAKAMI, E. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 24 e240006. Rio de Janeiro 2019 Epub Mar 11, 2019. ISSN 1809-449X.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;

LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85- 60731-16-9232. (Coleção Educação para Todos 12).

MARRA, M. L. M. P. Inclusão-exclusão: o aluno indígena no cenário da universidade pública: reflexões sobre o sistema de cotas universitárias. **Revista Eletrônica Pesquisa Educa**, Santos, v. 06, n. 11, p. 216-230, jan.-jun. 2014.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em Foco. Série Educação, História e Cultura).

NOGUEIRA, E. M. L. **Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da escola Tenharin em Humaitá e Manicoré**. Tese (Doutorado). 2015. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle>. Acesso em: 07 Mai. 2019.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PONTES, J. **Teatro de Anchieta**. Rio de Janeiro: MEC; FUNARTE; Serviço Nacional de Teatro, 1978.

PINEDA, F. L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a Educação Intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

RAMOS, K. L *et al.* **Reflexões acerca da Educação Escolar Indígena na Aldeia Pupunha em Humaitá-AM**. Anais do 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL), 2019. ISBN 978-65-5080-015-4. Disponível em [https:// www.congressopovosindigenas](https://www.congressopovosindigenas). Acesso em 12 Ag. 2020.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: <https://www.usp.br>. Acesso em: 20. Mai. 2018.

ROSSATO, V. L. *et al.* O movimento indígena e os professores: os professores indígenas e o movimento. **Revista O Pará** - Etnicidade, Movimentos Sociais e Educação. v. 6, n.8 (2018).

CAPÍTULO VIII

O TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO¹

*Marinez dos Santos de Paula*²

*Eulina Maria Leite Nogueira*³

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir como o trabalho e práticas pedagógicas dos professores da educação do campo é concebido, trazendo uma análise crítica em relação às concepções atribuídas a esses professores que, durante muito tempo, foram tidos como profissionais que serviam apenas para preparar os filhos dos trabalhadores camponeses para atuarem nas atividades do campo, tendo em vista que estes professores, na maioria das vezes eram leigos, o que ocasionava um baixo rendimento escolar, sem considerar a problemática vivenciada pelas populações do campo.

As práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo são permeadas por questões complexas em virtude dos fatores sociais, políticos e econômicos que se encontram imbricados no contexto educacional, haja vista que os desafios enfrentados pelos professores e

¹ Texto bibliográfico produzido durante uma disciplina do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - UFAM

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, marinezdepaula13@gmail.com. Professora efetiva através da Secretária Municipal de Educação (SEMED) no município de Humaitá – AM.

³ Professor orientador: Eulina Maria Leite Nogueira; Doutorado em Educação; Docente adjunta da UFAM-AM; eulinanog@hotmail.com. Atua na graduação e Pós Graduação.

alunos são diversos. Neste artigo, buscou-se apresentar, de maneira sucinta, as práticas pedagógicas vivenciadas em classes multisseriadas, evidenciando as dificuldades e os desafios que ocorrem em grande parte das escolas do campo.

É importante compreender que a educação do campo não deve ser concebida apenas como uma modalidade de ensino, mas deve estar de acordo com as legislações vigentes, garantindo às populações do campo uma educação de qualidade que leve em consideração os marcos legais, pois esta modalidade de educação durante muito tempo foi concebida como secundária e oferecida para as populações do campo sem fazer diferenciação do ensino ofertado às populações urbanas. Nesse sentido, há de se levar em consideração que essa educação precisa ser diferenciada atendendo as necessidades peculiares de cada localidade.

Para melhor compreensão sobre o trabalho dos professores e suas práticas pedagógicas está pesquisa buscou respaldo na teoria crítica da educação, utilizando pesquisas bibliográficas que possibilitou um conhecimento mais aprofundado em relação a essa temática.

1 A formação e o trabalho de docentes na educação do campo

Ao se falar em formação e trabalho docente na educação do campo, ressalta-se que por muito tempo está educação foi conhecida como rural, que ainda persiste em algumas comunidades localizadas em contexto rurais. De acordo com os documentos oficiais deve se levar em consideração a realidade em que residem as populações que moram no contexto rural e, por isso, o termo legalmente considerado atualmente é educação do campo. Assim,

[...] o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...] visto como inferior, arcaico [...]. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES; MOLINA, 2005, p.9).

Nota-se então que a educação para a população que reside no contexto rural, sempre foi caracterizada como uma educação sem muita importância, secundarizada, sendo concebida por pessoas que não compreendem o processo dinâmico e social que os trabalhadores do campo realizam constantemente, sem considerar os aspectos, políticos, econômicos, culturais, raciais e sociais nos quais os camponeses estão inseridos. Neste contexto, a educação destinada a esta população não reconhecia os conhecimentos produzidos no campo e tinha uma proposta de oferecer apenas o mínimo de conhecimento possível.

Diante do contexto complexo de opressão e violência vivenciado pela população do campo, esses trabalhadores passaram a se organizarem dando origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) com o objetivo de lutar pela Reforma Agrária, este movimento contribuiu significativamente para a consolidação da mudança de paradigma da educação do campo, numa perspectiva mais transformadora. Diante disso,

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 12-13).

A educação do campo precisa ser compreendida como uma modalidade de educação que vise à formação integral das pessoas,

considerando que carregam consigo uma diversidade de experiências, tendo em vista, a vida e o processo do trabalho realizado no campo no qual estão inseridos diariamente. Por isso, a educação do campo precisa estar pautada na diversidade cultural, valorizando os moradores do campo, respeitando seus modos de vida e produção, a partir dessa multiplicidade de valores que a escola do campo vai se consolidando.

A história mostra que a educação sempre favoreceu a elite brasileira. Em se tratando da educação destinada as populações que reside no contexto rural as condições eram bastante desfavoráveis. Na atualidade podemos enfatizar que houve grandes avanços no que se refere a educação destinada as populações do campo, mas essa modalidade de ensino ainda necessita ser pensada e elaborada, principalmente, na região norte onde há muitas escolas situadas no contexto rural e precisam de atendimento diferenciado. Nos dias atuais muito tem sido as pesquisas e estudos que tratam da educação do campo, onde enfatizam que essa modalidade de ensino precisa e deve estar comprometida com os anseios da população local atendendo as demandas específicas, valorizando essas populações, sua cultura e modo próprio de produzir a vida.

Nesse sentido, percebe-se que a formação de professores é um dos fatores que tem possibilidade de transformar a situação da educação do campo, tendo em vista que alguns profissionais que atuam nessas escolas não possuem formação adequada. Sendo assim, o currículo da formação inicial deve atentar para essas questões que emergem da necessidade de formar professores para atuarem em escolas localizadas no contexto rural e na contemporaneidade não é salutar que professores sem formação atuem nessas escolas. Esta realidade ainda é recorrente pois,

[...] o problema dos professores "leigos", desde a década de 20, foi objeto de preocupação dos "profissionais da educação" e vai-se colocar mais agudamente no final dos anos 40 e, principalmente, nos anos 60. Entretanto, também nas décadas posteriores o problema esteve presente [...]. Segundo dados do CENAFOR (1985), em 1980, dos 884.257 professores existentes no país, 226.247 eram leigos, sendo que destes, quase 70% estavam localizados na zona rural, em precárias condições de vida e de trabalho (AMARAL, 1991, p.39-40).

Portanto, percebe-se que a problemática de professores leigos, no contexto rural, ocasionou e ainda ocasiona uma educação com baixo rendimento para as pessoas que necessitam da educação formal. Assim, vale salientar que os professores não tinham formação mínima, eram considerados como professores pessoas que haviam concluído o ensino primário e após faziam o secundário que daria "suporte" para atuarem como professores, ou seja, esta formação era concebida como ginásial. A Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, formalizou o que já estava sendo executado na prática em relação à formação de professores. Essa lei estabelecia que:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário (BRASIL, 1961, p. 10).

Fica evidente que a formação de professores no Brasil na década de 1960 começa a ter um novo olhar em relação às políticas públicas direcionadas à educação, no entanto, tais políticas contemplavam

apenas o que já estava sendo vivenciado nas práticas escolares. Na verdade o estado brasileiro nunca se comprometeu seriamente com a educação do povo brasileiro, fica claro esse jogo político ao entendermos o que está por trás desse cenário, pois a contratação de professores, através das secretarias municipais e estaduais de educação utilizavam como argumentos que havia carência de profissionais qualificados para atuarem nas escolas, principalmente, nas escolas rurais, isso demonstra o descaso com essa modalidade de educação, pois não havia investimento para a formação desses profissionais.

Vale salientar que a formação de professores se torna de extrema relevância tendo em vista que é a partir de profissionais qualificados que começa ocorrer mudanças significativas na educação. Assim,

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1995, p.28).

Nesse sentido, é importante compreender que a formação de professores é essencial, considerando que estes profissionais necessitam estarem preparados para atuarem nas escolas, uma vez que, são esses professores formadores de outros sujeitos. A problemática que a educação do campo no Brasil está relacionada com a falta de políticas públicas que garantam a formação inicial e continuada dos professores, pois a falta de profissionais qualificados ocasiona grandes consequências para a vida escolar de alunos elevando desse modo o índice de pessoas analfabetas principalmente em contextos rurais. Além da formação, precisamos enfatizar que outros aspectos contribuem para essa baixa qualidade na educação do campo, como por exemplo, material didático específico, estrutura física adequada, transporte, etc.

A formação dos docentes não se realiza apenas com a formação inicial, idealizada muitas vezes para estes profissionais atuarem em escolas urbanas, a formação se constrói por meio das experiências vivenciadas por estes professores, devendo partir de três pontos essenciais que são eles, educador, educando e conhecimento, constituindo-se assim por meio de uma interação dialética, ou seja, essa tríade está relacionada em uma práxis educativa que envolve todo o processo de formação docente. "A escola do campo deve fazer do seu povo e dos processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas educativas e garantir o caráter popular do lugar, articulando um projeto de país e de campo" (ARROYO, CALDART, MOLINA 2004, p.15).

A escola do campo precisa articular processos de formação que garantam aos professores um bom desempenho de seu trabalho enquanto docente, pois é por meio da realidade que estes profissionais estão inseridos que se pode pensar em projetos de maneira que contemplem tanto sua atuação em sala de aula quanto os processos educacionais que estejam direcionados à docência, numa perspectiva transformadora, autônoma e crítica, rompendo com a proposta de apenas preparar alunos para desempenharem atividades laborais, sem contudo, incentivar uma reflexão de sua atuação na sociedade. A partir disso fica evidente, que:

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a "verdadeira vida", ou seja, o tempo o trabalho produtivo, ao passo que comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou quando muito, reprodutiva (TARDIF, 2007, p. 17).

De acordo com Tardif (2007) o trabalho docente tem sido visto como um trabalho improdutivo, em se tratando da educação do campo isso se reforça, pois as classes dos trabalhadores rurais estão sendo vistos pela classe dominante como produtoras de bens materiais para atender ao capitalismo. Segundo Behrens (2011, p.49) "O sistema capitalista exige uma escola que articule uma formação do aluno para o sistema produtivo", sem, contudo, considerar a formação integral desse sujeito".

Nesse contexto, percebe-se que na prática esses posicionamentos políticos refletem diretamente sobre a formação específica de professores para o campo, pois, é notório que as orientações curriculares estão diretamente ligadas para o favorecimento da burguesia não permitindo ao docente uma formação necessária e coerente, pois o sistema educacional está relegado a espaços subordinados, longe de se pensar em um ensino prático reflexivo. Pois,

Um ensino prático reflexivo deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, matérias e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante. Suas tradições devem incluir sua linguagem características, seu repertório de precedentes e exemplos e seu sistema apreciativo distintivo. E este último, se o argumento da parte anterior estiver correto, deve incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que geralmente, são mantidos privados e tácitos (SHÖN, 2000, p. 227).

De acordo com esse pensamento pode-se perceber que o ensino prático reflexivo se faz de extrema importância para todos os tipos de educação, em relação a educação do campo esse tipo de prática docente é essencial, pois, leva em consideração todos os atores envolvidos, constituindo-se por meio da realidade dos alunos e

professores, no entanto, para o sistema educacional brasileiro o docente que reflete sobre a sua prática se torna uma “ameaça” para o sistema político-econômico, pois tende a questionar sobre tudo aquilo que é imposto, nesse sentido não teria como ser mais “controlado”. É importante salientar que a aprendizagem dentro do âmbito escolar não é um processo individual, ela abrange todos não se limitando apenas entre professor e aluno.

O trabalho docente parte da reflexão e tenta superar as limitações existentes, o educador do campo sempre deve partir de uma relação dialógica com os sujeitos envolvidos, reconhecendo neles a possibilidade de produção de novos conhecimentos, percebendo-o como um ser capaz que tem sua história pessoal construída de experiências concretas, ou seja, que o aluno é detentor da sua vivência política, econômica e cultural. “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF, 2002, p. 71).

A escola enquanto instituição de ensino e aprendizagem necessita de um olhar diferenciado sobre seus docentes, fazendo com que possam refletir criticamente sobre a educação e considerando que, a mesma, não se faz somente através dos conteúdos curriculares existentes, mas que possam superar essa fragmentação existente dentro das escolas.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Tendo em vista o objeto desse artigo o mesmo está dividido em dois momentos, o primeiro foi apresentar de forma sucinta como ocorre o trabalho docente na educação do campo, e este segundo momento que tem por finalidade trazer algumas práticas pedagógicas que estão sendo realizadas nas escolas do campo nos últimos anos.

É importante enfatizar que a prática pedagógica se caracteriza constituindo objeto essencial da experiência social, ou seja, corresponde a analogia dos conhecimentos adquiridos tanto pela formação inicial dos professores quanto seus conhecimentos construídos durante o desenvolvimento profissional, são as atividades executadas dentro e fora da sala de aula, englobando tudo que esteja relacionado com suas ações pedagógicas no âmbito escolar. Nesse sentido,

A prática supõe não apenas o domínio de um conhecimento profissional que se torna explícito ao encontrar situações inesperadas, ambíguas ou incertas, mas, além disso, o de um sistema valorativo que também começa a se tornar explícito, a desenvolver sua significação e a redefinir seus limites quando se está obrigado a tomar decisões que superam os limites do que se considera aceitável, quando se analisa o alcance social de suas próprias ações, ou quando está em situações de dilemas ou conflitos valorativos para as quais os critérios existentes se mostram insuficientes (CONTRERAS, 2002, p.112).

Nesse contexto, notar-se-á que é relevante que os docentes possam executar práticas pedagógicas que contemplem ações para além de sua formação, principalmente, quando nos referimos às práticas pedagógicas executadas nas escolas do campo, pois a história da educação do Brasil é caracterizada como uma educação dualista, marcada por exclusões e desigualdades sociais. O ensino na maioria das escolas do campo ainda é realizado de forma fragmentada, na qual os conteúdos didáticos pedagógicos encontram-se distante da realidade dos alunos, pois não se consideram os processos dinâmicos que a população do campo realiza. Desta forma,

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem a reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na

imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que muitas vezes, não apresenta sentido para ou significado para quem as realiza (BEHRENS, 2011. p.23).

O trabalho dos docentes do campo deve estar vinculado nas formas peculiares de cada localidade, levando assim estes profissionais a romperem com o que lhes é imposto pelo sistema educacional, pois os professores campo, na maioria das vezes, mesmo sem perceber estão executando seus trabalhos de acordo com o que a burguesia impõe, ou seja, um modelo de educação voltada para as populações que residem em contextos urbanos e não os rurais.

No Brasil maior parte das escolas do campo possui sua forma de organização de ensino em classes multisseriadas, onde engloba uma variedade de alunos em faixas etárias diferenciadas e estes por sua vez possuem níveis de conhecimento divergentes uns dos outros, este processo de ensino e aprendizagem ocorre em uma única sala de aula e apenas um professor para atender está demanda o que por sua vez acaba tornado as práticas pedagógicas complexas, em virtude dessa heterogeneidade. Assim iremos pontuar alguns fatores nas classes multisseriadas, que de certo modo tende a exclusão de alunos, bem como o fracasso escolar dos sujeitos do campo.

De acordo com a obra de Rocha e Hage (2010) citaremos aqui alguns aspectos das práticas pedagógicas vivenciadas em classes multisseriadas. Assim, devemos analisar a precariedade que as escolas multisseriadas estão perpassando em relação às condições existenciais. Desse modo,

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços

inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro. etc. (ROCHA; HAGE, 2010, p. 27).

Fica evidente que o processo de ensino e aprendizagem em escolas do campo que possuem classes multisseriadas sofrem impactos negativos devido a inúmeros fatores que acabam por interferir e dificultar o trabalho docente em suas ações diárias, pois estes profissionais enfrentam muitos desafios, que direcionam um esgotamento físico tanto para os professores quanto para os alunos.

Os percursos que estes alunos enfrentam em seu dia a dia para chegarem à escola é desafiador, em muitas localidades é necessário utilizar de transportes inadequados, bem como a falta de preparação dos próprios docentes para executar essas práticas pedagógicas, isso contribui para baixa qualidade da aprendizagem dos alunos.

Os professores estão sobrecarregados, e muitos deles sofrem constantemente com a instabilidade, pois se encontram em situações de trabalho por meio de contratos temporários realizados através das secretárias de educação, gerando assim uma insegurança. "Os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc." (ROCHA; HAGE, 2010, p. 27).

As atribuições dos professores do campo são inúmeras, pois falta profissional em outras áreas para auxiliá-los nas tarefas da escola, tendo que se dividir em funções diferenciadas para poder "sanar" todas as funções, seja administrativa ou pedagógica, este profissional acaba por sofrer desgastes psicológicos e físicos, em decorrência desses acontecimentos sua prática pedagógica fica relegada a uma prática

secundarizada, tendo em vista que sua ação não é apenas em virtude das atividades pedagógicas. Assim, a maioria dos docentes que atuam em classes multisseriadas tem grande dificuldade em realizar os planejamentos didáticos pedagógicos, pois tem que realizar mais de um planejamento em virtude da heterogeneidade existente nas classes, faixas etárias, tempo e series que estes possuem, tem que ter todo um cuidado nas atividades diárias. Com isso,

[...] o professor precisa buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente. Por sua vez os desafios da prática pedagógica são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea. A expectativa que os alunos têm hoje sobre a atuação do professor em sala dirige da postura que grande parte dos docentes tem apresentado na escola. Nas últimas décadas, alguns pedagogos e professores universitários têm se debruçado a buscar opções metodológicas que caracterizem uma ação docente compatível com as exigências e necessidades do mundo moderno, na busca do desenvolvimento e da transformação da sociedade. (BEHRENS, 2011, p.62).

Percebe-se então que há uma grande preocupação por parte dos professores e pedagogos para a transformação das práticas pedagógicas nos últimos anos, visando assim uma transformação na sociedade, mas, em se tratando das práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas do campo deve-se compreender que ainda existe um grande distanciamento para que estas práticas sejam realizadas com eficácia, uma vez que estas instituições de ensino, na maioria das vezes, não oferecem condições mínimas de trabalho.

A educação deve fazer sentido, tanto para quem ensina quanto para que aprende, ou seja, o processo de formação docente deve partir de ações pedagógicas que estejam relacionadas e vinculadas tanto com o seu meio de trabalho quanto também com toda comunidade escolar envolvente. Um ponto essencial a se destacar em relação às práticas

pedagógicas dos professores que atuam em escolas do campo está direcionada a forma de organização do currículo escolar, uma vez que esse é pensado e realizados, muitas vezes, por quem não conhecem o contexto da escola do campo, sendo elaborados para atender a escola urbana, que não consegue responder aos desafios enfrentados por professores, alunos e comunidade em geral no mundo rural. Haja vista que,

Essa situação advém de uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades (ROCHA; HAGE, 2010, p. 28).

Portanto, para que as práticas pedagógicas nas escolas do campo sejam de fato efetivadas devem em consonâncias com o que está explícito por meio das legislações vigentes é necessário levar em conta todos os atores envolvidos, dando voz para que estes possam participar ativamente da construção de seu currículo, pois eles sabem melhor que ninguém os anseios e angústias enfrentada neste processo escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 assegura que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, p. 21).

Nota-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 28 ainda está distante da realidade de muitas escolas brasileiras inseridas em contextos rurais, haja vista o não cumprimento que a mesma expressa em seus incisos e parágrafos. Direcionada de forma clara que seu objetivo que é oferta uma educação básica, está por sua vez não está de acordo com as necessidades das populações do campo, ou seja, mostrando contradições para essa modalidade de educação. Por este e outros motivos é que muitos trabalhos têm sido realizados no Brasil relacionados a educação do campo, a luta por uma educação de qualidade e equidade deve ser sempre bandeira de luta, onde possa de fato ser realizada uma educação que envolvam seus sujeitos nos aspectos, culturais, sociais, políticos e econômicos.

Considerações finais

Diante do exposto, compreende-se que o trabalho dos docentes da educação do campo sempre foi concebido pela classe dominante como um trabalho secundarizado, onde sua ação primeira é preparar os alunos para o mercado de trabalho como mão de obra barata. Não levando em conta os aspectos que estes sujeitos perpassam constantemente, deixando de lado os fatores culturais, sociais, políticos e econômicos, fora do alcance desses moradores do campo. Vale

salientar que não se leva em conta o processo dinâmico que as populações que residem em contextos rurais estão envolvidas.

A educação do campo deve ser analisada de forma peculiar de acordo com cada localidade, pois o que sempre ocorreu e ainda ocorre é que esta modalidade de educação é vista como uma educação inferior ao se comparar com a educação ofertada para as populações que residem em contextos urbanos. Os professores encontram dificuldades em realizar suas atividades didáticas pedagógicas em virtude dos inúmeros fatores que acabam por interferir nas suas práticas, principalmente em se tratando das classes multisseriadas, em virtude da heterogeneidade, porque a maioria dos professores que trabalham em escolas multisseriadas não tem a formação mínima para atuarem nessas escolas, o que dificulta o desenvolvimento do seu trabalho.

Portanto, o trabalho dos professores que atuam em escolas do campo, encontra-se distante da realidade que as políticas públicas destinadas para essa modalidade de ensino vêm abordando, em virtude dos fatores que envolvem tanto a formação dos docentes, como as práticas pedagógicas vivenciadas na maior parte das escolas que se encontram em contextos rurais, nesse sentido, a luta por uma educação do e no campo precisa continuar sendo discutida, levando em consideração todas suas peculiaridades.

Referências

AMARAL, MARIA T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb; Caderno 3, 1991. p. 37-83.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org). Por uma educação no campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes: 2011.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.pdf4free.com>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela: revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

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

NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; Hage, Salomão Mufarrej. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo costa. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ. Vozes: 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ. Vozes: 2002.

CAPÍTULO IX

OS IMPACTOS DE UMA INICIATIVA DA GESTÃO ESTADUAL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO AMAZONAS

Raimundo Valcemir Sabóia Gouveia¹

Introdução

Os sistemas educacionais são formados por diversos níveis de decisão e de ação. No caso de uma rede estadual como a do Amazonas, as propostas da secretaria central afetam as escolas, as salas de aula e a vida de seus alunos de várias maneiras, conforme o seu modo de implementação. Conhecer o melhor possível os efeitos dessas decisões contribuem para um melhor refinamento do processo pedagógico.

O presente trabalho concentrou-se em estudar os impactos do III Circuito de Experimentos de Baixo Custo (CEBAC), conforme foram percebidos na Escola Estadual Maria Calderaro (EEMC), com o objetivo de analisá-los em relação à promoção do ensino na área das Ciências da Natureza². Para isso foram utilizadas informações obtidas por meio de observação sistemática participante, entrevistas e questionários aplicados com alunos, professores e membros dos setores pedagógico e de gestão da escola.

¹ Professor de Química no Ensino Médio, SEDUC, Amazonas; mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

² Utiliza-se aqui a definição da área de Ciências da Natureza que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, compreende as disciplinas de Química, Física e Biologia (BRASIL, 2013, p. 187).

Na busca por uma melhor compreensão de como a participação da referida escola no Circuito afetou a promoção do ensino de ciências em seus espaços, o desenvolvimento das considerações neste texto está organizado em três seções. Na primeira, discorre-se sobre a promoção do ensino de ciências e a sua relevância, destacando-se o uso de experimentos como um de seus recursos. Na segunda, o Circuito é apresentado como uma iniciativa da gestão estadual e expõe-se também a participação da escola nele. Na terceira, a promoção do ensino de ciências é considerada na perspectiva da participação da escola no Circuito.

Pretende-se que este estudo seja útil no sentido de provocar novas reflexões sobre as possibilidades de inovação, a partir de iniciativas que alteram a rotina didática e mobilizam a criatividade na busca por superação das dificuldades do cotidiano. Tendo o ambiente escolar como espaço propício ao aprendizado não apenas para o aluno, mas também para professores e todos os demais integrantes de suas dinâmicas, incentiva-se uma atitude de permanente aperfeiçoamento.

1 A promoção do ensino de ciências

Promover o ensino de ciências significa favorecer o seu desenvolvimento na aprendizagem do aluno, sempre buscando as formas mais adequadas de abordar os diferentes temas dessa área. O incentivo à criatividade, à pesquisa e ao “aprender a aprender” precisa fazer parte do ambiente escolar, tendo em vista essa promoção. Documentos normativos têm indicado que a educação de boa qualidade deve propiciar uma preparação o mais completa possível para a vida moderna. Isso implica uma formação que contempla as competências necessárias para o conhecimento de si mesmo, o convívio em sociedade, a compreensão do mundo em seus diferentes contextos e o

domínio de linguagens para que se possa participar da produção humana em suas diversas áreas de conhecimento.

A preocupação com uma educação pública voltada para o exercício pleno da cidadania e para atender às demandas do mundo do trabalho pode ser encontrada em importantes textos, como o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96, que em seu artigo 2º afirma que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Não será possível alcançar esses objetivos se a educação estiver limitada à simples transmissão de conteúdo. Importa, portanto, valorizar a participação ativa do aluno no processo de desenvolvimento educativo. A escola precisa ser um espaço de múltiplas opções de interação com o conhecimento, em que o aluno assuma um papel produtivo para contribuir na construção dos saberes e não apenas recebê-los passivamente.

Muito tem sido publicado por diversos autores e pode-se perceber a importância de que o educador cultive a atitude de pesquisador, atento para a busca constante de aprimoramento. O comodismo não se harmoniza com a atividade docente, visto que as demandas do dia a dia requerem uma disposição sempre aberta para novas aprendizagens, tanto em formações específicas quanto no autodidatismo, objetivando uma atuação que auxilie o aluno em um contínuo ir e vir entre o aprendido e a vivência diária.

A liberdade de transitar entre o conhecimento escolar e as situações reais de sua vida advém de uma autonomia que o estudante desenvolve ao sentir-se protagonista na dinâmica da aprendizagem. Aprender ouvindo, agindo, interagindo, comunicando, participando e produzindo oferece mais possibilidades do que aprender apenas

ouvindo, monotonamente, assuntos cuja importância nem sempre é percebida. Um processo de aprendizagem permeado por uma atitude reflexiva e autocrítica, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “[...] auxilia na formação das estruturas de raciocínio, necessárias para uma aprendizagem efetiva, que permita ao aluno gerenciar os conhecimentos adquiridos” (BRASIL, 2006, p. 45).

Em relação ao ensino das Ciências da Natureza, a compreensão do mundo natural e das atividades humanas é favorecida quando os saberes científicos são acessados considerando seus contextos e sua relação com o cotidiano. A LDB de 1996, em seu artigo 36, inciso I, § 1º, apresenta a importância de que o Ensino Médio leve o aluno a desenvolver “[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 1996). O ensino na área das ciências provê ao estudante a capacitação para que participe com desenvoltura na produção de conhecimentos bem como nas discussões e decisões sobre as diversas aplicações do conhecimento científico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, orientam no sentido de que o ensino possibilite ao aluno “[...] entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das Ciências Naturais” (BRASIL, 2000, p. 95). Para que isso seja possível, requer-se que os responsáveis pela ação didática estejam empenhados no propósito de:

[...] estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou ‘reinventar’ o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais [...] adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; (BRASIL, 2000, p. 74, 75 e 102).

Percebe-se o incentivo a uma didática variada e flexível que certamente aproxima a escola dos outros contextos em que a vida flui com toda a sua variedade e complexidade. A utilização eficiente do conhecimento científico de modo associado à realidade do dia a dia, segundo Amaral (2014), tem relação com o termo “letramento científico” e é considerada como uma aptidão para “[...] realizar uma leitura do mundo, compreender e construir saberes e valores, tornando o estudante um sujeito crítico capaz de identificar às múltiplas aplicações da ciência e da tecnologia no cotidiano” (AMARAL, 2014, p. 7). Esse letramento condiz com o que se espera do ensino das Ciências da Natureza na educação básica.

A utilização de experimentos nas aulas das Ciências da Natureza fornece a oportunidade para que o aluno tenha contato direto com os fenômenos estudados, permitindo-lhe uma interação mais intensa com estes. Esse recurso constitui-se um importante aliado no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e interessante, especialmente no que se refere aos temas científicos em que a curiosidade, a observação e a criatividade podem encontrar espaço para novos caminhos de descoberta.

Para prosseguir nas considerações sobre a importância dos experimentos no ensino das Ciências da Natureza é indispensável que se tenha claro o que significa “experimento” no presente estudo. Para isso, deve-se entender que o experimento pertence às atividades práticas, nas quais ocorre o contato concreto do aluno com o objeto de estudo. Para Andrade e Massabni (2011), as atividades práticas são

[...] aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social. Nesta experiência, a ação do aluno deve ocorrer - por meio da experiência física - seja desenvolvendo a tarefa manualmente, seja

observando o professor em uma demonstração, desde que, na tarefa, se apresente o objeto materialmente (ANDRADE; MASSABNI, 2011. p. 840).

Percebe-se que as atividades práticas englobam uma vasta gama de possibilidades, entre as quais podem ser incluídas aquelas realizadas em laboratório, que, por sua vez, incluem os experimentos. Isso significa que nem toda atividade prática é realizada em laboratório, pois pode ser feita, por exemplo, como apresentação de uma peça teatral ou, como orienta a Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas (PCEMA), por meio de: "(1) Demonstrações em sala de aula; (2) Experimentação no laboratório com os educandos, e (3) Estudos do meio com visitas técnicas e atividade extraclasse." (AMAZONAS, 2012, p. 91). Além disso, nem toda atividade de laboratório é um experimento. Pode ser, por exemplo, atividade de estudo dos seus equipamentos ou treinamento de técnicas para a sua utilização.

O experimento propriamente dito é uma atividade prática realizada em uma sequência de ações para que se tenha a experiência de um fenômeno acontecendo em um sistema controlado suficientemente para que possibilite a sua repetição. Essa experiência pode acontecer por meio da realização, da participação colaborando ou da observação do experimento. No presente estudo, aproveita-se o que Silva (2016) indica como três tipos de atividades experimentais, que são demonstrativas, de verificação e investigativas.

Em um experimento demonstrativo, o aluno observa enquanto o professor realiza a atividade seguindo um roteiro metodicamente definido e cujos resultados já são conhecidos ao menos pelo professor. Embora haja espaço para troca de questionamentos, o papel principal é assumido pelo professor, que procura demonstrar algum conteúdo tratado previamente em sala de aula ou antecipar algo que será discutido posteriormente.

Por seguir uma sequência rigidamente estabelecida, essa modalidade limita consideravelmente a intervenção do aluno, entretanto, pode ser útil, por exemplo, para que ele reflita se o que presenciou ocorreu de acordo com o que supunha ou não e por quê. Isso pode abrir espaço para interessantes discussões com o professor e os colegas. Dos três tipos de experimentos, este é o de mais fácil utilização, pois apenas o professor faz o serviço prático, necessitando, portanto, de menor quantidade de materiais e equipamentos. Também a sequência de passos a ser seguida é inteiramente previsível. O controle sobre toda a ação é evidente.

Segundo Giani (2010), se os professores permanecerem limitados à utilização dos experimentos apenas para comprovar leis e teorias, sua atuação terá uma utilidade reduzida, mesmo dispondo de ótimos equipamentos e infraestrutura. É importante que sejam explorados os aspectos desafiadores de um experimento em benefício da aprendizagem, além de sua contextualização. A integração dos saberes com as experiências do cotidiano favorece os processos cognitivos.

O experimento de verificação permite uma maior participação do aluno, pois este não se limita a observar, apenas, mas manuseia os materiais e age durante o processo de forma direta. Nesse caso, a atividade permite alterar as variáveis, verificar os diferentes resultados e discuti-los considerando os fatores que os influenciam. Como o nome indica, esse tipo de experimento serve para verificar a relação entre o modo como um fenômeno ocorre na realidade prática e aquilo que está indicado nos diversos pontos de sua teoria ou, como afirma Silva (2016, p 29), “[...] se caracteriza essencialmente na busca de se verificar a validade de uma lei, ou até mesmo até onde essa validade tem efeito”.

Tratando-se de um experimento investigativo, o aluno já exerce mais autonomia na tomada de decisões voltadas para a resolução de problemas. Sua atuação é bem mais abrangente e reflexiva do que nos

outros dois tipos de experimentos apresentados anteriormente. Ele age desde a identificação do problema e a definição dos procedimentos até as conclusões. Seu desempenho encontra suficiente campo para se expandir, inclusive na elaboração de hipóteses e nas considerações sobre a utilidade dos erros durante todo o percurso. O professor colabora como um orientador.

Dos três tipos de experimentos mencionados, observa-se que os de caráter investigativo são os que oferecem mais espaço para a atuação do aluno, pois contemplam todas as possibilidades dos outros dois tipos e ainda as ultrapassam, favorecendo a construção e a reconstrução do conhecimento bem como a sua socialização. É o mais promissor para o aprendizado, mas também é o mais complexo, porque vai além de um roteiro fechado e inteiramente previsível, demandando mais atenção por parte do educador no que se refere à sua utilização didática. Conciliar uma maior autonomia do aluno durante todo o processo, com o cuidado de evitar dispersões e garantir o foco suficientemente para que se alcance o objetivo pedagógico, não é uma tarefa das mais simples.

O aproveitamento de experimentos como recurso didático no ensino das Ciências da Natureza pode ser o resultado de iniciativas de diferentes atores no mundo escolar. Pode surgir a partir da decisão do professor, que, desde o seu planejamento, prevê a utilidade desse tipo de abordagem. Pode ainda ser oriundo de sugestão de algum aluno proativo estimulado pela curiosidade. Além disso, a gestão escolar ou a coordenação pedagógica também podem propor essas atividades dentro de um contexto de eventos temáticos voltados para datas especiais ou assuntos relevantes para a comunidade.

Algumas iniciativas podem se originar em decisões da gestão estadual, com o interesse de melhorar a qualidade do ensino. Essas ações são concretizadas por meio de projetos específicos, como é o

caso do CEBAC, que demonstra uma valorização da criatividade de docentes e discentes. As contribuições que esse programa efetivamente produziu para a promoção do ensino de ciências na EEMC serão verificadas a seguir.

2 O Circuito de Experimentos de Baixo Custo (CEBAC)

A análise do CEBAC como uma iniciativa da gestão estadual relacionando-o com a promoção do ensino de ciências é apresentada a seguir. Considerou-se o contexto do Estado do Amazonas com suas peculiaridades referentes à gestão educacional e às características do Circuito, conforme vivenciadas em sua realização na escola pesquisada.

Entre os estados brasileiros, o Amazonas é o que possui a maior área territorial e é um dos que têm menor número de municípios, apresentando, portanto, grandes distâncias entre as suas cidades, que, em sua maioria, não contam com rodovias e dependem de transporte fluvial ou aéreo. Os grandes vazios demográficos e as peculiaridades físicas da região fazem com que a sua população esteja adaptada aos ciclos naturais, principalmente de cheias e vazantes dos rios, as quais determinam a maior ou menor facilidade de deslocamento entre seus núcleos habitacionais.

Devido às características e dificuldades logísticas do Estado, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) adotou uma gestão dividida em coordenadorias, distritais na capital e regionais nos demais municípios, como forma de reduzir a centralização de suas ações. Essas coordenadorias são responsáveis por um grupo de escolas vizinhas. Isso permite uma maior aproximação entre as escolas e a secretaria estadual, além de facilitar o intercâmbio entre os diversos níveis de decisão quanto ao planejamento e à implementação das políticas educacionais.

Entre os diversos programas que têm surgido a partir de iniciativas estaduais visando ao progresso do trabalho pedagógico, constam: Centro de Mídias, Educação Escolar Indígena, Programa de Reforço Escolar, Programa Ciência na Escola e outros. A partir do ano de 2016, tem-se realizado anualmente o Circuito de Experimentos de Baixo Custo com o objetivo de promover o uso de experimentos nas aulas de Ciências da Natureza aproveitando recursos alternativos de baixo custo, incentivando a criatividade e o interesse científico dos alunos. Conforme o edital de sua terceira edição esclarece,

O III Circuito de Experimentos de Baixo Custo de Ciências da Natureza das Escolas Estaduais do Amazonas se configura como um concurso eletivo que busca experimentos desenvolvidos com destaque, e premiará os primeiros colocados, com confecção da III Cartilha de Experimentos de Baixo Custo da SEDUC-AM, para promover o desenvolvimento de experimentos científicos que utilizem materiais alternativos e de baixo custo nas escolas da SEDUC-AM (AMAZONAS, 2018).

Com inscrições abertas para todas as escolas estaduais, esse Circuito é constituído de três etapas: a primeira na escola, a segunda na coordenadoria e a terceira, final, no Estado. Em cada etapa, as melhores atividades são selecionadas para a etapa seguinte, com premiações na segunda e na terceira (final). A Escola Estadual Maria Calderaro, onde este pesquisador trabalha como professor de Química, avançou até a última etapa, mas não conseguiu o prêmio final.

A escola, ambiente deste estudo, pertence à Coordenadoria Regional de Presidente Figueiredo, município localizado na região metropolitana de Manaus. É uma das quatro escolas estaduais situadas no município e atende, em suas nove salas, alunos do Ensino Médio e do Fundamental 2 (6º ao 9º ano), distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O levantamento de informações sobre a situação da escola quanto à utilização de experimentos em suas aulas de Ciências da Natureza indicou, em sua infraestrutura e na atitude dos profissionais, algumas características que se relacionam com a rotina didática. Conhecê-las é necessário para que se possa visualizar o cenário em que se realizou o Circuito e comparar essas condições em três momentos, a saber, antes, durante e depois desse programa.

O estado do contexto, antes do Circuito, era o seguinte: como já foi mencionado, a escola não possuía um laboratório de ciências em que os alunos pudessem desenvolver as suas atividades com o professor; os professores sentiam-se limitados por essa realidade considerada por eles como um motivo para que a realização de experimentos não fosse utilizada tanto quanto gostariam.

Quando, eventualmente, alguma dessas atividades era realizada, fazia-se necessário recorrer ao uso de materiais e equipamentos alternativos. Para isso utilizavam o próprio espaço da sala de aula ou a área externa no pátio, conforme julgassem mais adequado, e preferiam aquelas predominantemente demonstrativas, usadas para corroborar algum conteúdo tratado com os alunos. Tudo isso conforme o currículo seguido pela turma, com ênfase do ensino voltado para o seu aspecto propedêutico, priorizando o cumprimento do calendário letivo e do currículo com uma série de conteúdos considerados obrigatórios.

As atividades práticas em forma de experimentos bem como qualquer outra ação didática desenvolvida nessa escola tinham como um de seus principais objetivos melhorar os índices educacionais revelados pelas avaliações externas, especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e preparar os alunos para os próximos níveis escolares e o Ensino Superior.

Durante o Circuito, a rotina foi alterada e não poderia ser diferente, visto que se tratava de uma programação especial e que causou um envolvimento dos alunos e professores em novas atitudes

produtivas. Ficou mais nítida a certeza de que a ausência de um laboratório devidamente equipado não impede a utilização de atividades experimentais. Após o término desse programa, os participantes já estavam afetados pela experiência vivida.

Ao ser divulgada a 3ª edição do CEBAC, cada professor em atividade nas Ciências da Natureza na escola passou a deliberar se participaria ou não, já que a participação, embora incentivada, não é obrigatória. Este pesquisador decidiu participar, porque o tema de sua pesquisa de mestrado relaciona-se diretamente com os objetivos do Circuito. Além disso, por atuar como professor de Química, percebeu nessa participação uma oportunidade de aprimoramento de seu trabalho com os alunos. Dessa forma, procurou incentivá-los e esclarecê-los sobre a importância desse tipo de atividade.

Além deste pesquisador, outros professores das Ciências da Natureza também se inscreveram e iniciaram os preparativos. Os primeiros passos foram efetuados em sala de aula, com as discussões com os alunos sobre o Circuito, atentando para seus objetivos e características. A decisão pela realização de alguns experimentos procurou contemplar os conteúdos necessários para as respectivas turmas, enfatizando o uso de materiais de fácil acesso, conforme o próprio direcionamento da programação.

Foi observado que os alunos envolvidos nessa programação demonstraram um entusiasmo bem evidente. A alteração na rotina, as oportunidades de participar mais ativamente, a valorização da sua curiosidade e o sentir-se útil foram alguns fatores que estimularam o engajamento dos discentes. Essa disposição se manifestou nas pesquisas, nas discussões, na preparação dos materiais e equipamentos, nas tentativas, nos erros e acertos, nas decisões e resolução de problemas etc.

Além da preparação dos experimentos nas aulas de cada turma participante, realizou-se também uma exposição de ciências em que os

experimentos foram apresentados pelos alunos para toda a comunidade escolar e visitantes. Esse evento serviu para que os participantes tivessem oportunidade de exercitar a comunicação com o público e assim ficar mais preparados para a próxima etapa. Também foi um momento de socialização do conhecimento, quando as diversas turmas interagiram em um contexto temático voltado para as Ciências da Natureza.

Após a exposição pública, um experimento foi escolhido de cada categoria para representar a escola na segunda etapa. Essa escolha se deu a partir de decisão dos professores que estavam orientando os alunos considerando também o parecer de outros professores e de integrantes dos setores pedagógico e de gestão. As atividades tiveram suas categorias definidas pelo próprio edital do CEBAC, que as especifica da seguinte forma:

Categoria 01: Experimentos de Ciências da Natureza do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Ciclo Regular, Projeto AVANÇAR 2);

Categoria 02: Experimentos de Ciências da Natureza do EJA Ensino Fundamental 1º Segmento;

Categoria 03: Experimentos de Ciências da Natureza do 6º ao 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (Ciclo Regular, Projeto AVANÇAR 3 e 4, e EJA Fundamental Fase 1);

Categoria 04: Experimentos de Ciências da Natureza do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (Ciclo Regular, Projeto AVANÇAR 4, e EJA Fundamental Fase 2);

Categoria 05: Experimentos de Biologia da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (Ensino Regular e EJA);

Categoria 06: Experimentos de Física da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (Ensino Regular e EJA);

Categoria 07: Experimentos de Química da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (Ensino Regular e EJA);

Categoria 08: Experimentos de Ciências da Natureza do 4º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio para estudantes de Educação Específica matriculados em escolas regulares ou de

atendimento específico, observadas suas especificidades motoras e cognitivas, de acordo com a Lei Brasileira da Inclusão Nº 13. 146/2015 (AMAZONAS, 2018).

Na segunda etapa, ocorreu uma exposição das atividades selecionadas na etapa anterior. Esse evento reuniu as quatro escolas estaduais do município e teve os experimentos apresentados por suas respectivas equipes de alunos. Uma comissão indicada pela coordenação do Circuito escolheu, de cada categoria, a atividade melhor indicada para concorrer na etapa final com as de outras escolas de todo o Estado.

Da Escola Maria Calderaro, apenas um experimento foi classificado para a etapa final, sendo da categoria 7 (experimentos de Química do Ensino Médio). Tratou-se de um termômetro artesanal, construído com um frasco de vidro, um canudo de caneta esferográfica, água tingida e cola. Sua montagem e demonstração, realizadas por uma dupla de alunos do segundo ano do Ensino Médio, foram caracterizadas pela simplicidade e utilidade nas discussões sobre as propriedades físicas dos sistemas gasosos.

Na terceira etapa, a final, os experimentos foram avaliados a partir das informações enviadas em relatórios para a comissão organizadora, que elegeu o vencedor da competição em cada categoria, para constar na publicação da próxima cartilha do Circuito. O experimento da escola desta pesquisa não ficou entre os escolhidos finais.

3 A promoção do ensino de ciências na perspectiva do CEBAC

A partir das observações empreendidas por este pesquisador e das entrevistas com outros professores, alunos e integrantes dos

setores pedagógicos e da gestão escolar envolvidos diretamente no CEBAC, percebeu-se que, com a assimilação de seu objetivo de “promover o desenvolvimento de experimentos científicos que utilizem materiais alternativos e de baixo custo” (AMAZONAS, 2018), esse Circuito, desde o início, causou a mobilização da escola nesse sentido, impulsionando professores e alunos a empreenderem novas ações, explorando as opções que estavam ao seu alcance para favorecer a qualidade das aulas.

Durante a participação propriamente dita da escola, evidenciaram-se alguns impactos causados na comunidade escolar, os quais serão considerados a seguir, em uma série de fatores relacionados com o ensino e a aprendizagem de ciências, os quais são os seguintes: pesquisa, contextualização, saberes prévios, curiosidade, comunicação, alteração da rotina.

1.1. Pesquisa: a necessidade de compreender as atividades experimentais mostrou a relevância da pesquisa. A busca por informações bem como o seu tratamento, sua interpretação e aplicação, foram imprescindíveis, pois se referiam a conceitos e processos que deveriam ser bem assimilados e relacionados com o contexto dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Referindo-se ao ambiente da pesquisa como espaço ideal para a construção do conhecimento, Machado (2017, p. 9) afirma: “Esse ambiente escolar é rico e provocante, e no qual os estudantes perseguem por eles mesmos, durante um certo tempo, e acompanhados por colegas mais experientes e pelos professores, a solução para um determinado enigma”.

1.2. Contextualização: o fato de o Circuito ser dedicado a atividades cuja realização demanda materiais acessíveis e de baixo custo aponta para o contexto real da escola, que, não possuindo laboratório de ciências nem recursos financeiros abundantes, precisa buscar alternativas para contornar as limitações do dia a dia. O aspecto contextual também foi contemplado, pelo fato de que os experimentos

que foram apresentados valorizaram conhecimentos diretamente relacionados com o cotidiano dos alunos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, um ambiente propício à aprendizagem deve ter como base, entre outros recursos, a “contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa” (BRASIL, 2013, p. 136). Portanto, durante as ações realizadas, buscou-se aproveitar temáticas cujo aprendizado apresentasse a possibilidade de aplicação em situações reais da vida dos participantes.

1.3. Saberes prévios: considerando que o conhecimento precisa ser assumido e reconhecido pelo aluno como relevante para a sua vida individual ou social, não se pode desprezar a bagagem de conhecimentos prévios que ele já possui. Segundo Hatie (2017), quando se planeja uma aula é indispensável “começar com um conhecimento profundo do que cada aluno já sabe e consegue fazer e o modo como o ensino visa a aumentar o progresso e os níveis de desempenho” (HATIE, 2017, p. 36). No Circuito isso se manifestou durante todo o processo, sobretudo nas discussões em que as diferentes opiniões revelavam modos distintos de perceber um mesmo fato ou situação.

1.4. Curiosidade: um dos fatores indispensáveis para o desenvolvimento da ciência é a curiosidade, pois esta fomenta o surgimento das indagações tão importantes para a exploração dos diversos campos da realidade. O Circuito potencializou a curiosidade dos participantes em dois aspectos. Primeiramente, como incentivador da busca por soluções que superassem as dificuldades de acesso a materiais para os experimentos. Em segundo lugar, como espaço de produção dos experimentos propriamente ditos, cuja realização demandou o empenho de mentes curiosas e ávidas por novos conhecimentos.

1.5. Comunicação: desde a divulgação desse programa, os alunos foram envolvidos em uma série de discussões que evoluíram conforme o processo avançava. Aspectos, como a natureza do Circuito, a escolha dos experimentos e os pontos dos conteúdos a eles associados, as estratégias para solucionar problemas surgidos durante a preparação das atividades etc., foram objeto de discussão. Os alunos precisaram interagir com o professor e com os colegas, lidando com opiniões diversas e até contrariedades. Essa atitude tem a sua relevância indicada na PCEMA:

No processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas atividades experimentais, o professor deve valorizar a discussão argumentativa entre os educandos, propiciando conflito cognitivo e a busca de soluções para os problemas expostos, sempre contextualizando a realidade dos educandos por meio de situações-problema (AMAZONAS, 2012, p. 91).

A comunicação é exigida constantemente, em todo o percurso de desenvolvimento de atividades com experimentos, especialmente no caso do Circuito, em que não bastava realizar; era preciso também apresentar, compartilhar. Desde os primeiros momentos dos preparativos até a última apresentação, o ato de comunicar-se foi indispensável. As interações dos alunos entre si ou com o professor exigiram um intenso uso da argumentação e da dinâmica de convivência em situações nem sempre harmoniosas.

A importância da comunicação para o desenvolvimento do conhecimento científico é demonstrada por Trivelato (2017), quando afirma que

[...] equipamentos de laboratório, tais como microscópios, telescópios ou espectrômetros, não são importantes por si sós. Falar, observar e escrever são tão importantes como manipular os instrumentos. [...]Compreendemos que a

argumentação é importante para a educação científica, uma vez que a investigação científica tem como objetivo a geração e justificação de novas afirmações de conhecimento da ciência. (TRIVELATO, 2017, pp. 76 e 77)

Nas apresentações, foi indispensável todo um cuidado com a linguagem, a fim de compartilhar o conhecimento com clareza e a maior precisão possível. As reflexões sobre a escolha dos melhores termos, as diferenças entre linguagem formal e informal também precisaram ser consideradas para que as apresentações não fossem vulgares em demasia, escoradas em achismos vagos nem fossem técnicas e formais em excesso, limitando a compreensão do público.

1.6. Alteração da rotina: evidentemente, a rotina da escola sofreu alteração a partir do envolvimento com o Circuito, pois, desde os primeiros momentos de sua participação, foram efetuadas ações diferentes das habituais. Todavia convém observar que, mesmo após o término dessa programação, algumas mudanças duradouras foram evidenciadas na atitude de professores e alunos. Novas maneiras de utilizar os experimentos, cuja variedade de tipos foi mais bem assimilada, o empenho por um maior protagonismo do aluno e a percepção de que a ausência de um laboratório padrão não impede a realização de experimentos são alguns indícios de que, na rotina didática, ocorreram mudanças que perduram.

Esses aspectos constatados durante o processo de participação dos alunos na série de atividades dessa dinâmica foram os que serviram como objeto da atenção deste pesquisador, com o intuito de verificar as contribuições do Circuito para uma melhor abordagem das ciências, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Com os pontos apresentados, não se pretende esgotar o assunto da utilização de experimentos no ensino de ciências, pois diversos outros enfoques poderiam ser utilizados nessa discussão. Espera-se que

as considerações aqui desenvolvidas forneçam subsídios para uma leitura do caso específico relatado.

Conclusão

Ao analisar os impactos do Circuito, causados em uma escola do interior do Estado que dele participou, este artigo, tendo a atenção voltada para a promoção do ensino de ciências, tratou das evidências que indicaram um considerável envolvimento dos alunos e professores em uma alteração da rotina, com a adoção de atitudes diretamente relacionadas com habilidades e competências indispensáveis para o ensino e a aprendizagem, sobretudo do conhecimento científico.

Sendo entendido como fruto de uma iniciativa da gestão estadual dirigida especialmente para o campo didático, esse Circuito teve a sua implementação bem assimilada pela referida escola, visto que a participação dos interessados ocorreu com o devido apoio da gestão escolar, demonstrando uma sintonia entre esses diferentes níveis de decisão. Sem essa consonância, não teria sido possível participar de cada etapa da maneira como ocorreu.

Examinando as situações vivenciadas na escola em sua rotina antes, durante e depois do CEBAC, constata-se uma evolução no modo de aproveitar os experimentos como recurso didático; este efeito se apresentou não em aquisições patrimoniais ou no estabelecimento de um laboratório, mas na atitude de docentes e discentes, cuja proatividade foi potencializada.

Dessa forma considera-se que o Circuito promoveu o ensino de ciências na EEMC, sendo que os seus impactos nesse sentido não cessaram ao final do programa, configurando-se como um importante elemento de aprimoramento para professores e alunos. A escola, que, antes do Circuito, utilizava os experimentos esporadicamente, fazendo-o predominantemente como demonstração, utilizou-os de forma mais

diversificada durante e após o encerramento deste, não retornando à situação antiga, pois tem adotado inovações oriundas desse incentivo.

Referências

AMARAL, Lisandra Catalan do. **Letramento científico em ciências: investigando processos de mediação para a construção dos saberes científicos em espaços não formais de ensino.** / Lisandra Catalan do Amaral. – Porto Alegre, 2014. 114 pp.

AMAZONAS, Governo do Estado. **Edital do III Circuito de Experimentos de Baixo Custo de Ciências da Natureza das Escolas Estaduais do Amazonas.** Disponível em <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Edital-do-III-Circuito-de-Experimentos-de-Baixo-Custo-de-Ciencias-da-Natureza-Diario-oficial.pdf> Acesso em: 30-01-2019

_____. Governo do Estado. **Proposta Curricular de Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio.** – Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012. 202 pp.

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências.** *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, nº 4, pp. 835-854, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a05v17n4.pdf> Acesso em: 17/03/2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC; SEB, 2006. 135 pp. **(Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2)**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio,** 2000.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília:

MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 pp. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 30/11/2019.

GIANI, Kellen. **A experimentação no Ensino de Ciências:** possibilidades e limites na busca de uma Aprendizagem Significativa – Brasília, 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília. Curso de Mestrado em Ensino de Ciências. Disponível em.
http://ppgec.unb.br/wp-content/uploads/boletins/volume5/8_2010_KellenGiani.pdf Acesso em: 20/10/2019.

HATTIE, JOHN. **Aprendizagem visível para professores:** como maximizar o impacto da aprendizagem / John Hattie; tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé; revisão técnica: Luciana Vellino Corso. Porto Alegre: Penso, 2017.

MACHADO: **Ensino de ciências** [recurso eletrônico]: práticas e exercícios para a sala de aula / org. Cláudia Pinto Machado. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017. Dados eletrônicos (1 arquivo). ISBN 978-85-7061-880-1 Apresenta bibliografia. Disponível em
https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-ensino-ciencias_2.pdf
Acesso em: 20/8/2020

SILVA, Vinícius Gomes da. **A importância da experimentação no ensino de química e ciências** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual Paulista – UNESP como exigência para obtenção do Diploma de Graduação em Licenciatura em Química. BAURU 2016. Disponível em
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136634/000860513.pdf?sequence=1> Acesso em: 13/11/2019.

TRIVELATO, Sílvia Frateschi. **Ensino de Ciências** / Sílvia Frateschi Trivelato, Rosana Louro Ferreira Silva – São Paulo: Cengage Learning, 2017 – (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

CAPÍTULO X

CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: SUBSÍDIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS¹

Neila Gonçalves Vinente²

Eliane Regina Martins Batista³

Introdução

No presente cenário educacional há um amplo destaque para as políticas públicas, se considerarmos os índices que abordam diversas discussões e debates acerca da produção de políticas educacionais direcionadas à formação continuada de professores. Assim, com o intuito de diminuir as lacunas no processo de alfabetização, surge a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O PNAIC é um acordo entre os entes federativos, mas, enquanto política educacional, tem como objetivo a busca de melhorias da aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, disponibilizando a formação

¹ Texto adaptado da dissertação O PNAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: uma realidade no município de Humaitá – Amazonas, defendido em 16/12/2019. Decorrente de pesquisa com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

² Professora Temporária na Secretaria Municipal de Educação – SEMED e Secretaria Estadual de Educação e Desporto – SEDUC. Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades - UFAM. E-mail: neilaviente@hotmail.com

³ Professora adjunta no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Atualmente é professora no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades no IEAA/UFAM. Doutora em Educação em Ciências e Matemática/REAMEC – UFMT. E-mail: anne_tista@hotmail.com; eliane_rm@ufam.edu.br

continuada aos professores e coordenadores pedagógicos. Neste sentido, a figura do professor se torna a chave para alcançar esta finalidade, de modo que seja possível adquirir novas técnicas e estratégias de ensino por meio da formação disponibilizada pelo programa, visando nortear e, possivelmente, corroborar com a prática pedagógica, “aperfeiçoando” o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL/Documento orientador, 2017).

Partindo deste pressuposto, o artigo tem como finalidade apresentar resultados parciais de um estudo que analisou o processo de desenvolvimento do PNAIC, no município de Humaitá-AM, a partir dos Cadernos destinados à formação de professoras alfabetizadoras, bem como a sua recontextualização na prática pedagógica no âmbito da sala de aula.

Neste contexto, as professoras são consideradas produtoras e mobilizadoras de conhecimentos, sendo que necessitam ter clareza das ações “do que”, “como” e o “porquê” ensinar. Afinal, não basta ser apenas uma “reprodutora” de métodos que objetive apenas o domínio de um código linguístico, matemático e científico, é preciso ter compreensão sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática docente, tendo em vista que isso se reflete na construção de quais cidadãos pretendem formar e para qual sociedade.

Por isso, o estudo se desenvolveu por meio da entrevista semiestruturada realizada com cinco (5) professoras alfabetizadoras e optamos por manter o anonimato da identidade das participantes através das alterações de seus nomes. Para designar os codinomes, utilizamos as iniciais do cargo exercido (professoras alfabetizadoras) acompanhado de um número de ordem crescente. Assim, as participantes receberam as seguintes denominações: PA-1; PA-2; PA-3; PA-4 e PA-5.

Utilizamos também a pesquisa documental, cuja finalidade foi de realizar as leituras das legislações de fonte primárias e secundárias que ampararam e regulamentaram a criação do PNAIC e os materiais (cadernos) produzidos para a formação. Além disso, houve a inserção da pesquisadora no local de desenvolvimento do programa de formação continuada para que fosse possível a realização da observação e o conhecimento dos espaços formativos e sua dinâmica (MAINARDES, 2006), os anseios, as possibilidades e os desafios das professoras alfabetizadoras na recontextualização do PNAIC na sala de aula.

Para análise dos dados, o referencial teórico e metodológico utilizado como base foi o Ciclo de Políticas, que proporcionou uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até seu desenvolvimento no contexto da prática (MAINARDES, 2006). Sendo assim, realizou-se uma análise crítica do nível macro ao nível micro para compreendermos as transformações, reformulações, mudanças, interpretações e reinterpretações das políticas educacionais.

Desta forma, o PNAIC, como parte construtiva de uma política pública, precisa acompanhar as mudanças sociais que ocorrem no espaço escolar, ou seja, aprimorar-se diante do mundo globalizado e tecnológico. E o processo de formação é o ponto demarcador do exercício da docência, visto que vivemos em uma sociedade que está em constante mudança e faz-se necessário que os professores, de forma geral, busquem sempre pela sua continuidade durante sua trajetória profissional.

1 Da formação à sala de aula: as perspectivas das professoras alfabetizadoras diante do processo formativo/Caderno de Formação

O PNAIC visa formar professores e aprofundar os conceitos de criança e infância, as suas diferenças e/ou similaridades e a sua organização, pois, são relevantes no processo de alfabetização. Neste sentido, faremos uma breve discussão sobre esses conceitos a partir do Caderno 02 e Caderno 04, disponibilizado pelo PNAIC no processo de formação continuada de professores, e os relatos das professoras alfabetizadoras.

Figura 01: Caderno 02 - A criança no Ciclo de Alfabetização.



Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/imagens/ebook/caderno-02/index.html#p=2>

O caderno 02 visa subsidiar as práticas pedagógicas dos professores atuantes no Ciclo de Alfabetização, sendo que sua finalidade é de proporcionar a esses profissionais o ato de:

Refletir sobre os conceitos de “criança” e “infância” e sua pluralidade, compreendendo-os enquanto produtos das relações socioculturais;

Compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, valorizando a sua presença no processo educativo da criança;

Analisar o processo de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a transição dela da Educação Infantil para essa segunda etapa da Educação Básica;

Compreender a escrita e a infância como construções sociais e como conceitos complementares e inter-relacionados;

Refletir sobre infância e educação inclusiva como direito de todos;

Discutir alguns pressupostos sobre a Educação do Campo e as identidades sociais das crianças do campo;

Reconhecer a importância da afetividade na sala de aula e na escola, compreendendo a necessidade de um olhar integral sobre a infância (BRASIL, 2015a, p. 07).

No ciclo de alfabetização, o professor precisa ter clareza sobre a concepção de criança e infância, o processo de desenvolvimento social, cultural e cognitivo que perpassa a vida da criança. Deste modo, o olhar do educador não deve ser unilateral, mas, abrangente de tal forma que possa auxiliar na construção de conceitos, identidade social e valores. Ademais, é preciso considerar que a sala de aula é plural e deve favorecer o reconhecimento do aluno como um sujeito social que tem direitos e deveres.

Partindo desta vertente, verificamos junto às professoras o que entendem por alfabetização:

PA - 1: *A alfabetização é uma junção entre a leitura e escrita, mas não de forma mecânica. O aluno além de saber ler, ele precisa conhecer o*

significado de cada palavra que ele escreve. Se conseguir fazer uma análise de um texto oral e escrita, aí sim está alfabetizado.

PA - 2: *É a capacidade do indivíduo de ler, compreender e escrever textos e operar números.*

PA - 3: *É um processo lento, gradual e que nem todos vão aprender igual e no mesmo tempo. Todos são capazes sim de se alfabetizar, mas cada um é de um jeito. Aprende diferente, ver, pensa, sente diferente, não somos iguais, nem poderíamos somos únicos. Mais, o sonho do professor é um dia ter uma turma homogênea.*

PA - 4: *É quando a criança já lê, já escreve e tem visão de mundo, ou seja, é quando ela já é capaz de ler, interpretar o texto, expressando seus pensamentos de forma oral ou por escrito. A alfabetização é indispensável para o domínio da leitura e da escrita, e de sua utilização como código de comunicação na sociedade onde está inserida. E nosso papel é alfabetizar e preparar a criança para as demais etapas de sua vida como cidadã, e avance para demais etapas escolar sem ter dificuldade em grafia, interpretação de qualquer gênero textual.*

PA - 5: *Alfabetização é quando o aluno já consegue interpretar o que está lendo e do que se trata. Porque muitas vezes as crianças podem até ler, mas não estão alfabetizadas. Apenas decodifica as letras. E isso não é estar alfabetizado.*

A partir dos relatos, percebemos que apenas uma participante se reportou a *alfabetização como processo que implica somente a capacidade de ler, escrever e operar números*. Mas, tal conceito é equivocado, pois alfabetizar vai além da mera repetição de palavras e escrita de códigos linguísticos. Brasil (2015b, p.07) afirma que “alfabetização não é somente a compreensão da escrita alfabética e o domínio dos grafemas e fonemas, mas também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares, com autonomia”. Neste sentido, a alfabetização é considerada um mecanismo que busca despertar na criança a autonomia para que possa viver de forma autônoma e consciente, capaz de atuar em diversos campos do conhecimento e não

apenas com a capacidade de ler ou decifrar sinais linguísticos, mas, também interpretar e reinterpretar textos, dentre outros.

Carvalho (2017, p. 178) diz ainda que a alfabetização “não é tarefa fácil. Não se trata apenas de transmitir conceitos e técnicas de leitura e escrita. Trata-se de encargo que visa transmissão de cultura, modos de ver o mundo e interpretá-lo”, indo além dos muros da escola. Em outras palavras, alfabetizar é despertar a criança para o mundo, de forma crítica e reflexiva.

Este processo se dá porque a formação de conceitos se inicia muito cedo e com o tempo vai se aprimorando diante de novas descobertas. Desta forma, o período de alfabetização está interligado às práticas sociais de maneira que o processo de aquisição de leitura e escrita caminham juntamente com o sistema de escrita alfabético, assim se organiza também a formação dos conceitos (BRASIL, 2015a, p. 52).

A criança é exposta ao sistema de escrita muito cedo como, por exemplo, nos supermercados, lojas de roupas e utensílios, que são locais que expressam a escrita através das ofertas, preços e avisos. Diante deste mundo letrado, ela perpassa seu olhar por diversos códigos, convivendo com o sistema da escrita precocemente, corroborando para a sua alfabetização e a formação de conceitos sólidos.

Brasil (2015a, p. 65) ressalta que é de suma relevância o papel da alfabetização na vida dos educandos, sendo que,

[...] tais aspectos estendem-se às suas vidas sociais, não ficando ligados apenas à escola. Para a tal compreensão, o professor, assim como os demais profissionais que atuam na Educação, precisam buscar conhecimento sobre o assunto, por meio de leituras individuais, estudos orientados, trocas de experiências, discussões e cursos de capacitação. Além disso, é preciso a compreensão de o

quão importante é educar, levando-se em conta o contexto dos alunos e as situações sociais em que os conteúdos escolares podem ser utilizados, a fim de que a escola deixe de ser cercada por muros que a separam da vida fora dela. Acreditando que a escola possa fazer sentido e seja vivida como uma experiência que leve, efetivamente, o educando à sua emancipação, tornando-se um cidadão, um sujeito pleno de deveres e direitos, que são socialmente constituídos e democraticamente desenvolvidos.

Logo, a alfabetização é indispensável para a formação cidadã e social do sujeito, conforme defende Soares (2004). Entretanto, é preciso entender o significado de alfabetização junto a um teor crítico-social, para que seja desenvolvida sequências didáticas e pedagógicas efetivas para a aprendizagem das crianças de forma significativa.

Por isso, foi questionado das professoras alfabetizadoras se elas acreditavam que por meio da formação recebida e a disponibilização de materiais era possível o alcance do objetivo proposto pelo programa, ou seja, a alfabetização das crianças na idade certa. Por conseguinte, as respostas foram:

PA - 1: *Não, porque a alfabetização exige um grande esforço que não cabe somente ao professor, a presença e compromisso dos pais são fundamentais. Os pais devem assumir a responsabilidade junto ao professor, para juntos somar com a formação cidadã das crianças.*

PA - 2: *Não, porque as crianças não contribuem, fazem muita bagunça e são dispersos, malcriados, não obedecem, fica difícil aplicar. Isso não é levado em consideração na formação. A formação é para crianças de 6 anos, mas que tipo de criança? É preciso pensar a respeito.*

PA - 3: *Sim. A formação é essencial para nós professores e a disponibilidade de materiais também. Já pensou você planeja uma aula e chega na escola passa a lista de materiais aí vem tudo o que você pediu, pense numa aula interessante.*

PA - 4: *Nem sempre. Pois a realidade de nossas escolas do município é bem diferente da contida no PNAIC, pois encontramos dificuldade, como*

as estruturas físicas das escolas, que são inadequadas, local destinado para sala para leitura que muitas vezes não possui espaço suficiente, os materiais são escassos para a demanda de aluno. Um fator também que é importante destacar, além da falta de recurso, é a ausência dos pais diante do aprendizado de seus filhos, uma realidade que dificulta o trabalho desenvolvido pelo professor.

PA - 5: *Sim. Inclusive no primeiro ano de desenvolvimento do PNAIC veio muitos materiais, além disso, foram confeccionados muitos jogos. Que contribuíram com o processo de alfabetização das crianças, eu acredito que por meio da junção da formação e disponibilização é possível alcançar o objetivo.*

As falas das professoras sugerem que não é possível alcançar o objetivo do PNAIC apenas propondo formação continuada e disponibilizando material didático pedagógico, pois a proposta contida no programa não está em conformidade com a realidade escolar do município, visto que nas formações se priorizam um trabalho de alfabetização por meio do lúdico, jogos pedagógicos e sequências didáticas. Mas, ao adentrarmos no campo educacional, nos deparamos com diversas limitações como pouco recurso didático e uma intensidade de trabalho docente de realizar leitura, corrigir e aplicar atividades, além de promover oficinas em datas comemorativas, o que acaba gerando ao profissional uma sobrecarga de trabalho.

Outro fator determinante é o processo de alfabetização que se caracteriza como complexo e gradual, já que acontece em momentos distintos da vida escolar do aluno e requer um apoio familiar, tendo em vista que não é um trabalho unicamente do professor e a família possui um papel muito importante neste processo. Portanto, é preciso trabalhar em equipe, onde cada um "faça a sua parte". Contudo, conforme observado no contexto de sala de aula, um dos maiores problemas que a escola enfrenta é a ausência dos pais na vida escolar das crianças, sendo um reflexo dessa crítica a falta de acompanhamento com relação aos deveres de casa.

Vale ressaltar que a família é a base principal da vida do educando e deve trabalhar em parceria com a escola em prol de único objetivo: a formação cidadã do indivíduo, como determinado no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que prevê:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O direito à educação é assegurado por lei. Conforme descrito no ECA, é dever da família assegurá-lo, mas, esse direito está sendo transferido apenas para a escola. O art. 19, da referida Lei, assegura ainda que, “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”.

A família é a primeira instituição formadora que deve educar através da educação informal os valores e conceitos éticos. Enquanto à escola cabe sistematizar o conhecimento formal e a consolidação dos conteúdos escolares. Mas, durante a observação do contexto de sala de aula ficou evidente que, de fato, um trabalho coletivo (família e escola) não está sendo alcançado, uma vez que o processo de alfabetização recai unicamente sobre o professor.

Contudo, para que seja possível concretizar essas relações, com objetivo de melhorar a educação básica, é preciso que haja mudança nos sistemas, currículos, infraestrutura e conscientização por parte das famílias acerca do seu papel na educação dos filhos. Desta forma, o trabalho docente não se tornaria exaustivo e intenso diante das inúmeras tarefas que têm de realizar na sala de aula.

Além disso, para trabalhar no ciclo de alfabetização é preciso pensar a organização do trabalho pedagógico para o processo educativo. Neste sentido, o Caderno 04: *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização* visa apresentar mecanismos para dinamizar a forma do trabalho docente e os recursos que podem ser explorados pelo profissional.

Figura 02: Caderno 04 - A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.



Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/imagens/ebook/caderno-04/index.html#p=1>

A organização do trabalho pedagógico para o processo educativo requer entendimento e articulação de diferentes aspectos pelo professor, tais como indica o caderno:

- I - O que entende-se por ensinar e aprender;
- II - Que concepções de ensino e de aprendizagem norteiam as práticas e a organização das atividades escolares;
- III - Que sujeitos querem formar;

IV - Que recursos didáticos podem favorecer a compreensão de determinados conceitos escolares e a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes;

V - Que livros didáticos e demais materiais de apoio podem ser utilizados e de que modos podem ser utilizados;

VI- Qual a intencionalidade pedagógica presente na seleção de cada um dos recursos disponíveis, dentre tantos outros aspectos (BRASIL, 2015b, p. 07).

O ofício do professor vai além de transmitir conteúdo, pois, é necessário ter clareza do que ensinar e qual concepção pedagógica pauta a sua prática, sendo uma forma possível de desenvolver atividades e recursos didáticos que colaborem para o ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula. O professor que entende o que é ensinar e sabe qual a concepção que norteia a sua prática, possivelmente executará atividades com intencionalidades pedagógicas bem definidas, o que poderá produzir resultados satisfatórios.

Assim, no contexto atual ser professor é tecer o ofício no sentido do dever, mas também na reflexão crítica de como está articulando seu trabalho. Por esse motivo, perguntamos às professoras se a formação disponibilizada pelo PNAIC contribuiu com seu papel enquanto “ser professor”. Todas as protagonistas afirmaram que sim, enfatizando que a formação, seja ela qual for, sempre agrega conhecimentos.

PA - 1: *Sim, pois mesmo que se tenha um diploma em mãos o professor nunca está 100% formado. Então cada formação durante a carreira irá contribuir na sua prática em sala de aula.*

PA - 2: *Contribui na medida que traz à tona as teorias educacionais nos lembrando da prática escolar e o meu papel enquanto formadora da sociedade. Formar esse homem unilateral em busca da autonomia e uma sociedade mais justa.*

PA - 3: *Sim. Tudo é válido nesse contexto para nos ajudar com o nosso papel do “ser professor”. Onde agora só há cobranças e mais cobranças*

conosco. Exigem que alfabetizamos os alunos na idade certa, esquecendo que cada um tem o seu tempo e que precisamos da família, do aluno, das autoridades, enfim, é uma equipe. Somos uma equipe!

PA - 4: *Sim. Pois a minha metodologia foi renovada através de novos recursos e conhecimentos que o PNAIC me ofereceu e eu certamente utilizo para melhorar e garantir um aprendizado de melhor qualidade para meus alunos, porque eu procuro fazer a diferença na vida escolar de cada um, busco fazer o melhor para ajudá-lo a se preparar para o futuro.*

PA - 5: *Sim. Porque quando a gente aprende nunca esquece e quando você aprende, começa a praticar. E a formação agrega conhecimentos que subsidiam nossa prática.*

Diante dos relatos, constatamos que o ser professor é um processo complexo, dinâmico e construtivo, que se renova e se aprimora a cada dia em processos de formação continuada. Porém, durante a observação, identificamos que ser professor, no contexto atual, requer muito mais do que a técnica pela técnica, é necessário um profissional reflexivo acerca da sua prática. Oliveira (2013) afirma que a formação continuada se trata de um processo contínuo e complexo, que vai desde a fase inicial da prática docente e acompanha o docente durante toda a sua trajetória profissional.

Behrens na obra "O paradigma emergente e a prática pedagógica" permite uma reflexão referente aos paradigmas e sua influência para a educação. A autora enfatiza a importância do método para a prática pedagógica do profissional que atua na sala de aula e apresenta uma crítica acerca dos paradigmas conservadores no ensino, os quais se utilizam da abordagem tradicional, escolanovista e tecnicista, que implicam somente na reprodução do conhecimento e mecanização do conteúdo expostos na sala de aula.

Para Behrens (2011) é preciso romper com os paradigmas conservadores que perpetuam até hoje nas escolas, apresentando um novo paradigma que busque trabalhar a produção do conhecimento, por

meio da abordagem sistêmica, holística e progressista. Através deste novo paradigma, será possível inovar a prática pedagógica dos professores com objetivo de alcançar o melhor resultado na educação, com base na aprendizagem significativa.

Como, por exemplo, o paradigma emergente que busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie uma rede de teia, conectando vários aspectos e possibilitando aos estudantes uma aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos, capazes de fazer a leitura de mundo, não apenas a decifração de códigos linguísticos, matemáticos, sociais e naturais (BENHRES, 2011).

Neste sentido, o papel do professor no ciclo de alfabetização é de grande importância. Por isso, o caderno 04 dispõe de alguns objetivos embutidos em seu enredo que precisam ser despertados pelo professor para que possa:

- Compreender diferentes necessidades e elementos essenciais para a organização do ensino na alfabetização;
- Analisar e elencar critérios para a seleção e utilização de livros didáticos;
- Conhecer diferentes possibilidades de uso de obras complementares e livros literários na alfabetização;
- Planejar atividades com jogos didáticos existentes nas escolas para a alfabetização, bem como em situações de jogos elaborados coletivamente pelas crianças;
- Explorar atividades de alfabetização que envolvam novas tecnologias digitais, com uso de computadores e internet aspectos (BRASIL, 2015b, p. 07).

O caderno traz orientações para que o professor compreenda a diversidade de alunos e os elementos para o processo de alfabetização. Assim, poderá trabalhar com atividades de ensino que faça sentido para as crianças, ou seja, atividades pensadas, elaboradas e organizadas com base na criança. De tal modo, deve sempre considerar os seguintes questionamentos: o que a atividade vai despertar na criança? O que ela vai aprender? Essas indagações podem contribuir para o repensar de sua prática, seus conceitos e sua organização de trabalho.

O trabalho docente requer constantemente o repensar e a reflexão acerca da prática pedagógica: como estou ensinando? Há aprendizado pela maioria? Quais as possíveis dificuldades dos alunos? As atividades elaboradas estão contribuindo para um resultado positivo? Dessa forma, a organização do trabalho educativo no Ciclo de Alfabetização é uma ação docente que,

Envolve tanto a previsão de atividades didáticas a partir de objetivos de “ensino e aprendizagem” quanto o direcionamento dessas atividades; mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado ao processo. Desse modo, é necessário considerar, nos planejamentos, formas diversificadas de organização do ensino da leitura e da escrita, seja por projetos, por sequências didáticas, por atividades de campo ou por outras atividades. Essas formas de organização do trabalho docente devem ser estruturadas a partir de práticas de leitura e de produção de textos, envolvendo atividades que girem em torno do funcionamento e da organização do sistema de escrita e dos aspectos linguísticos (BRASIL, 2015b, p.17).

Logo, a prática docente deve ser direcionada a uma finalidade e todo o trabalho desenvolvido no contexto de sala de aula precisa ser pautado na intencionalidade pedagógica. Porém, é necessária a ação e a reflexão acerca da prática, dos materiais a serem utilizados, das atividades didáticas e, sobretudo, do planejamento didático pedagógico.

Em suma, a organização do trabalho docente precisa considerar o grau de aprendizado e as dificuldades das crianças, seja no campo da leitura, da escrita ou da produção textual.

Partindo destes pressupostos, questionamos as professoras se os saberes e conceitos trabalhados durante o PNAIC colaboraram de alguma forma com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, elas relataram que,

PA - 1: *Sim, por conta que alguns já havia visto na Universidade e sempre procuro trabalhar estes conceitos no meu cotidiano em sala de aula.*

PA -2: *Sim, pois toda formação agrega conhecimentos os quais de alguma forma utilizamos em nossa prática. E toda formação é sempre bem vida, desde que venha somar com novos conhecimentos.*

PA - 3: *Sim. Nos ensina a rever nossas práticas e conceitos sobre terminados assuntos, comportamentos, e metodologias que usamos.*

PA - 4: *Sim, pois os conteúdos são todos adaptados conforme a realidade da turma e os jogos confeccionados, podemos utilizar na sala para melhorar o aprendizado.*

PA - 5: *Sim, porque toda temática desenvolvida estava relacionada com o nosso trabalho.*

Neste contexto, constatamos que a formação colabora para os conteúdos e metodologias trabalhados em sala de aula, pois há possibilidades de adaptação e reconfiguração. Todavia, é importante ressaltar que, no período de observação, não se visualizou articulação direta entre os conteúdos trabalhados durante a formação e os de sala de aula.

Além disso, os conteúdos priorizados para os alunos estavam diretamente relacionados ao livro didático, a apostila produzida pela própria escola, as atividades xerocopiadas escolhidas e elaboradas

como uma forma de reforçar o que estava sendo trabalhado. Portanto, a formação no PNAIC, pode trazer reflexões de como potencializar essas atividades a partir de jogos e da ludicidade.

Verificamos também a intensificação do trabalho docente que favorece a rotinização na sala de aula e impede o exercício pleno do professor, já empurrado pela pressão do tempo e dever (CONTRERAS, 2002). Esta situação dificulta a diversificação de práticas de ensino e o trabalho coletivo entre os professores, visto que para cada turma é imposto determinado conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Desta maneira, questionamos as professoras a respeito das dificuldades em desenvolver alguma atividade com base na formação e as respostas foram que possuíam e eram diversas. Por exemplo, desde a falta de material até a superlotação das salas de aula.

PA - 1: *A maior dificuldade é a superlotação em sala de aula, é difícil o controle de uma turma grande onde atuam apenas um profissional, tornando dificultoso expor as orientações dos e instruções dos jogos. Pois, por mais que você explique para a turma, ainda assim é preciso orientar de forma individual, e quando você vê o tempo de hora/aula já acabou e você nem aplicou ainda o jogo. E você não tem 100% de aproveitamento.*

PA - 2: *Tenho, porque nessa formação com tanta teoria, o professor fica à mercê dos diferentes conhecimentos e saberes para exercer tal profissão, causando frustração no ato de ensinar. Pois, alfabetizar não tem receita pronta, exige conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, saber como o aluno aprende é muito difícil. E a falta de compromisso da secretaria da Educação, é insuficiente. Mas, a APMC está sempre comprometida.*

PA - 3: *Eu tenho dificuldade por falta de materiais. A escola não disponibiliza material e quando solicitamos as crianças não trazem. O interesse dos alunos, pois muitos são dispersos nas aulas. A participação da família e o tempo para construir, planejar e testar os materiais antes de levá-lo para sala.*

PA - 4: *Possuo sim. A falta de material para executar determinada atividade.*

PA - 5: *Tenho. Pois mesmo que a gente aprenda na formação, mas na hora que vamos pôr em prática, surge algumas dificuldades. Na verdade, nós nunca estamos preparados. E dentre as dificuldades é o pouco material, e o nível de aprendizagem, pois elaborar um jogo que atender todos os níveis, porque as crianças aprendem de forma diferente, por isso, o professor deve ter outro método de ensino. E a falta de material também é uma dificuldade, porque às vezes a escola não tem, e quando a gente solicita dos pais eles falam que também não, o que dificulta o trabalho do professor.*

A partir destes relatos, é possível perceber os diversos fatores que interferem no desenvolvimento da aula, baseada na formação no PNAIC, sendo o mais evidente e citado a falta de material para realização de determinada atividade. A situação apontada pelas professoras também foi notória durante o período de observação, em que alguns alunos não possuíam nem o material básico, como o lápis de escrever, caderno e lápis de cor. Isto causa certa frustração ao profissional à medida que a construção do plano de aula precisa ser planejada de acordo com os materiais disponíveis, bem como a execução da aula.

Foi possível identificar também que na escola em que as professoras atuavam havia uma certa escassez no que se refere à demanda de material. Na verdade, os profissionais deveriam comprar o seu próprio papel sulfite para a realização de atividades xerocopiadas, o que se configura como um descaso e desvalorização do profissional, já que não é bem remunerado e acaba assumindo uma competência que é da rede de ensino.

Outro fator citado é a superlotação das salas de aula, fato perceptível no âmbito educacional do município de Humaitá-AM, pois, duas das três turmas observadas durante a pesquisa de campo foram formadas por 29 alunos e outra por 28, o que demandou da professora total atenção, porque são crianças e, embora na mesma faixa etária, possuem suas especificidades, requerendo um trabalho intensificado,

que não exclua nenhum aluno. Tal situação também foi ressaltada na fala da PA-5, quando sua dificuldade estava em utilizar um jogo ou uma sequência didática que atendesse o nível de aprendizagem de todos os alunos, pois sabemos que cada um aprende à sua maneira e no seu tempo.

De forma geral, o presente estudo nos permite considerar que a formação no PNAIC pode ser recontextualizada na prática de algumas professoras, além de visualizarmos a performatividade do trabalho docente em vários momentos (BALL, 2001, 2002).

Considerações Finais

A partir do exposto ao longo do trabalho, entendemos que os Cadernos de Formação se constituem fontes enriquecedoras que podem contribuir com o exercício da docência, pois, possuem temas relevantes e atuais para orientar a prática pedagógica. Além disso, mostram as possibilidades que emergem do contexto escolar, em particular, do processo de alfabetização das crianças.

Vale ressaltar que a alfabetização é um trabalho mútuo, assim a família junto à comunidade escolar tem um papel essencial nesse processo. Embora o professor seja o mediador do conhecimento, é preciso um trabalho em rede para que se efetive a alfabetização. Porém, a realidade observada mostra a existência de alguns impasses ao executar um planejamento que utiliza os materiais trabalhados no PNAIC no ato de ensinar, visto que ainda faltam diferentes recursos nas escolas e o apoio afetivo. Sendo assim, é necessário a colaboração das instituições de ensino, da família, do professor e do aluno perante os problemas já mencionados na formação continuada de professores e de seu ofício no contexto de sala de aula.

O PNAIC, como política formativa, possui propostas e diretrizes que visam o processo de aprendizagem das crianças, enquanto os Cadernos de Formação trazem objetivos e conceitos que podem nortear as atividades docentes, sendo possível ressignificar os diferentes saberes e fazeres das professoras. Em contrapartida, verificamos que as professoras alfabetizadoras articulam com dificuldades os diferentes conhecimentos e saberes desenvolvidos na formação continuada (PNAIC), em cada espaço e contexto escolar. Por isso, concluímos que diante das observações realizadas nos módulos de formação e na sala de aula, o ser professor no contexto atual é complexo, principalmente, perante as demandas e às exigências impostas pela sociedade e pelo Estado.

Referências

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

_____. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas**. Año 2, n.2 y 3. Septiembre, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 5. ed. 2011.

BRASIL. **Documento Orientador**: PNAIC em Ação. 2017

_____. **ECA**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

_____. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, 2015a.

_____. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Brasília: MEC, 2015b.

CARVALHO, Maria Edilce Araújo de. O estudo de animais da Amazônia em um espaço não formal da cidade de Manaus. In. **PNAIC Amazonas**: integrando de saberes, conhecimentos e prática. THOMÉ,

Zeina Rebouças Corrêa; SALES, Clotilde Tinoco; VIEIRA, Aldenei Bentes (orgs). Manaus: EDUA, 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. Tradução Sandra Tabuco. São Paulo. Ed: Cortez, 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, v. 27 n.94, p. 47-69. Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Marly de Isabel. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Vozes, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr, N °25, 2004.

CAPÍTULO XI

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: O QUE DIZEM OS ANAIS DO ENPEC (1997-2015)¹

*Thais de Souza Quirino*²

*Eliane Regina Martins Batista*³

Introdução

Este trabalho apresenta os achados de uma pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas em dois períodos, sendo eles: 2017-2018; 2018-2019. O objetivo foi analisar o que expressam as produções científicas publicadas nos Anais do ENPEC e suas implicações para o desenvolvimento da educação científica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa vincula-se à temática da educação científica, com foco na área de atuação do pedagogo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo articulada à formação docente. É pertinente destacar que esse processo de busca e levantamento de produções científicas demandou exaustiva pesquisa no banco de dados do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC),

¹ Texto adaptado do relatório final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIB SA/0024/2018: "EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS ENPEC'S" (2018-2019), decorrente de pesquisa com bolsa CAPES.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – PPGE/UNIR. Integrante do Grupo de Pesquisa Práxis - UNIR. E-mail: thaisdesouzaquirino@hotmail.com.

³ Professora Adjunta do curso de Pedagogia e demais licenciaturas no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA. Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/ REAMEC na Universidade Federal de Mato Grosso – MT. Atualmente é professora do Mestrado Acadêmico Ensino de Ciências e Humanidades no IEAA/UFAM. E-mail: anne_tista@hotmail.com.

que vem sendo realizado pela fundação da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), desde 1997.

Na pesquisa inicial, que se estendeu por 12 meses, realizamos o levantamento das publicações dos 10 (dez) anos do ENPEC. Ressaltamos que, apesar de ser uma pesquisa bibliográfica, houve algumas dificuldades, pois, os trabalhos não foram organizados por seção, eixo ou linha temática. Logo, foi necessário baixar todos os trabalhos individualmente para a leitura e a seleção com base nos descritores: educação científica, formação de professores, Anos Iniciais e Educação Infantil.

Os resultados preliminares nos permitiram considerar que há uma produção significativa na área, uma vez que os números expressam um crescimento tanto na quantidade de publicações totais quanto nas desenvolvidas especificamente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, surgiu a necessidade de ampliar a análise dos dados, justificando a pertinência de renovação da pesquisa para dar continuidade e aprofundamento aos objetivos inicialmente propostos, a partir da riqueza de categorias que foram emergindo durante o processo.

Assim, a pesquisa foi renovada por mais 12 meses (totalizando 24 meses), o que nos permitiu ampliar e aprofundar as análises das produções científicas selecionadas. Em razão disso, considerou-se a multiplicidade de categorias que merecem atenção, como: atividades de ensino; atividades práticas; atividades investigativas; ensino de ciências e PCN; prática pedagógica; meio ambiente e saúde, dificuldades de aprendizagem, alfabetização científica e tecnológica; natureza do conhecimento; concepções de ciências; produção do conhecimento científico; experimentação; exploração didática, novas tecnologias, dentre outras. Tais categorias estão relacionadas à educação científica, à formação de professores, à Educação Infantil e aos Anos Iniciais, o

que evidencia a multiplicidade de conceitos que requerem explicitação e aprofundamento.

Mediante isso, entendemos que a educação científica no contexto atual ganha centralidade. Por isso, consideramos necessário e relevante analisar a produção científica publicada nos Anais do ENPEC, com foco nos trabalhos que tinham como objeto a educação científica, formação docente e seus desdobramentos.

A metodologia de pesquisa assentou-se na abordagem qualitativa (CRESWEL, 2007), visto que pretendíamos aprofundar e ampliar os questionamentos acerca da educação científica e categorizar os dados que foram levantados nos Anais do ENPEC.

Este processo envolveu necessariamente a revisão de literatura e a organização dos dados com base nos descritores, que foram agrupados em três eixos de análise: *educação científica e práticas educativas*; *educação científica e formação docente*; *alfabetização científica e ensino de Ciências Naturais*.

A organização dos eixos observou a proposição de Minayo (1994), que indica como uma das possibilidades a análise temática. Segundo a autora "A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, de uma frase, de um resumo" (p.135). Portanto, na análise articulamos os objetivos, os referenciais e os descritores/categorias a partir dos eixos e temas.

2 Contribuições teóricas acerca da Educação Científica

Conforme apontam alguns estudos sobre os processos de Alfabetização/Letramento Científico, as suas características e as suas relações de causalidade assumem diferentes configurações e práticas, especialmente no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2003) acompanha este processo desde as primeiras conceituações do termo “alfabetização”, segundo as características empregadas pelos censos demográficos. Sendo assim, a autora sintetizou brevemente a cronologia do uso do termo Letramento, ou seja, nas décadas de 1970 e 1980 houve a ampliação de conceitos e sugestões de avaliações sobre domínio de competências de leitura e de escrita para além de sua simples capacidade de reprodução promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Além disso, o construtivismo foi sendo introduzido no conhecimento escolar, considerando a capacidade da criança reconstruir suas representações por meio do processo de interação com a língua escrita, seus usos e práticas sociais, sendo que no Brasil se deu por via da alfabetização e das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro. Por fim, o ensino de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), conforme os conhecimentos construídos em contextos diversos (escola, museus, revistas, dentre outros).

Neste viés, diversos autores contribuem para a denominação e as práticas existentes nas fases do desenvolvimento da educação científica, sendo, basicamente, a compreensão inicial da leitura e dos assuntos científicos até os processos mais avançados como produção de análises científicas. Para Santos (2007, p. 479).

Deve-se observar que, enquanto a alfabetização pode ser considerada o processo mais simples do domínio da linguagem científica e enquanto o letramento, além desse domínio, exige o da prática social, a educação científica almejada em seu mais amplo grau envolve processos cognitivos e domínios de alto nível.

Segundo Chassot (2003), Lorenzetti (2001) Borges e Moraes (1998), um sujeito alfabetizado cientificamente é aquele que sabe ler a linguagem que está escrita na natureza. Por isso, as questões que se evidenciam são o exercício democrático da divulgação, popularização de

conhecimentos, fatos, informações e conceitos científicos, em contrapartida, ao retorno à tecnocracia, que se manifesta na discriminação das relações sociais e no aumento de conhecimento técnico-científicos.

Logo, para que se efetive a alfabetização científica no ensino das Ciências Naturais é necessário algumas adaptações em atividades que possam fortalecer esse laço com o conhecimento científico, como bem destacaram Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 9):

O uso sistemático da literatura infantil, da música, do teatro e de vídeos educativos, reforçando a necessidade de que o professor pode, através de escolha apropriada, ir trabalhando os significados da conceituação científica veiculada pelos discursos contidos nestes meios de comunicação; explorar didaticamente artigos e demais seções da revista *Ciência hoje das Crianças*, articulando-os com aulas práticas; visitas a museus; zoológicos, indústrias, estações de tratamento de águas e demais órgãos públicos; organização e participação em saídas a campo e feiras de Ciências; uso do computador da Internet no ambiente escolar.

É essa relação que enfatizamos ao ressaltar a importância do processo gradual do desenvolvimento da Alfabetização e Letramento Científico, ou seja, que avance para além dos processos centrados na memorização e repetição de conteúdos desvinculados de diferentes contextos sociais, os quais ainda se fazem presentes no ensino das escolas atualmente. O que leva o aluno a não apreensão do significado de conhecimento científico trabalhado e proporciona uma aversão ao ensino de Ciências Naturais, em razão dessa desvinculação dos conhecimentos científicos sistematizados e seu significado aplicado no contexto social do aluno. (MILLAR, 2003, p. 89).

Sendo assim, a fundamentação do trabalho apresenta os diversos estudos e as inúmeras possibilidades de realização dentro da

perspectiva de Alfabetização/Letramento Científico. De tal modo, é uma forma de explorar a importância cognitiva e social com ênfase em atividades investigativas, exploratórias e experienciais que despertem a curiosidade, a reflexão, o fazer e o pensar crítico dos alunos no seu cotidiano e nas suas práticas sociais.

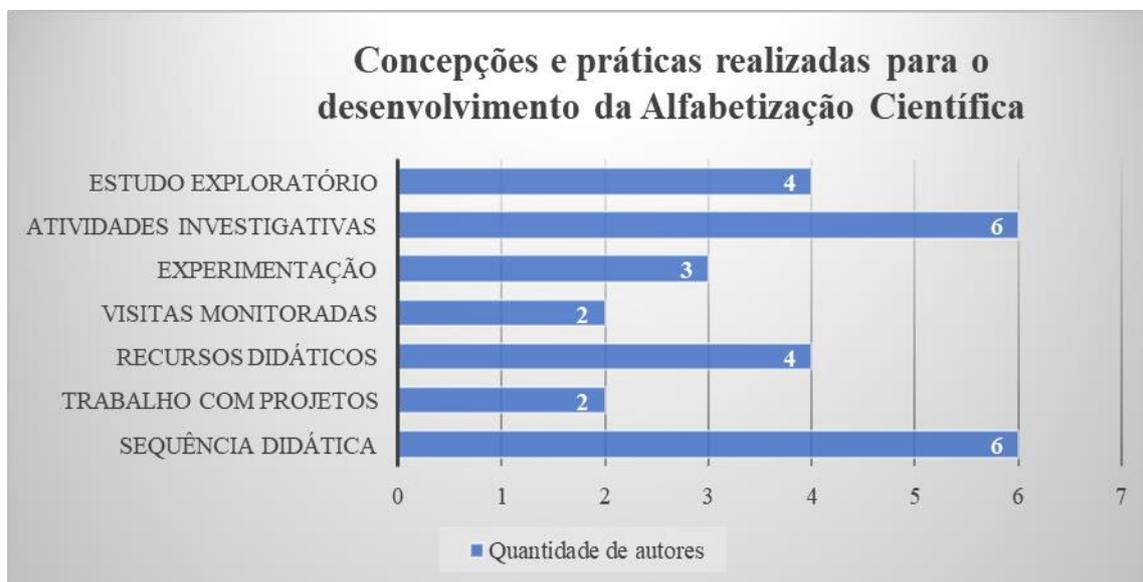
Então, para atender os objetivos propostos por esta pesquisa e uma melhor compreensão das concepções e práticas apresentadas, os eixos temáticos foram separados em tópicos de unidades de significados. Isto é, a partir dos dados fornecidos pelos autores foram elaborados três (3) eixos de categorias de análise: 1. *Educação científica e práticas educativas*; 2. *Educação científica e formação docente*; 3. *Alfabetização científica e ensino de Ciências Naturais*.

Educação científica e práticas educativas

A análise de dados realizada nas produções iniciais forneceu uma extensa lista de possibilidades de práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da Alfabetização Científica.

De acordo com o levantamento dos dados, a maior concentração de publicações está localizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (23), seguido pela Formação de Professores (14) e, por último, as produções relacionadas à Educação Infantil (4).

Gráfico 1. Concepções e práticas realizadas para o desenvolvimento da Alfabetização Científica.



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do ENPEC-ABRAPEC, 2019.

Mediante a identificação das práticas desenvolvidas nos trabalhos publicados nos Anais do ENPEC e dos autores que investigaram o processo de Alfabetização Científica, constataram-se os descritores de práticas e a quantidade de autores que exploraram e trabalharam nesta perspectiva.

Por exemplo, Sasseron e Carvalho (2007; 2009), Afonso e Sasseron (2011), Filho, Zanolto e Roberto (2015), Leonor, Leite e Amado (2013), Lira e Teixeira (2011) possuem como metodologia a aplicação de sequências didáticas com amplas discussões em salas de aula e, na maioria dos casos, a elaboração de registros em forma de textos e desenhos. Os resultados dos estudos apontaram que o desenho atua como uma forma de auxiliar na exposição dos significados por eles construídos sobre um assunto específico, reforçando afirmações feitas ou complementando o significado daquelas ideias que ainda não conseguiram ser explicitadas em um texto escrito.

Além disso, Marques (2015) e Ribeiro *et al.* (2011) trazem a contribuição de trabalhos com projetos na perspectiva proposta por Hernández e Ventura (1998), pois, acreditam se caracterizar como uma modalidade organizativa favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, uma vez que, mesmo pequenas, creem que elas são capazes de formular hipóteses e explicações para os fenômenos que vivenciam em seu contexto, como também demonstram interesse em conhecer o mundo.

No que se refere aos recursos didáticos Pizarro e Junior (2009), Lopes e Salomão (2009), Valle, Menezes e Flôr (2015), Cardoso e Belo (2015) destacam a utilização e a produção de Histórias em Quadrinhos (HQ's), a aproximação entre ensino de ciências e textos literários, a interação do fazer escolar da ciência com a arte do palhaço e a aprendizagem em Ensino de Ciências Naturais com enfoque para a Educação Alimentar e o uso da ludicidade.

Já as visitas monitoradas e observadas nos trabalhos selecionados são estabelecidas em um Museu de ciência (LEPORO; DOMINGUEZ, 2011) e no Observatório Astronômico do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) pertencente à Universidade de São Paulo – USP. (JUNIOR, AROCA, SILVA, 2007).

Dessa forma, as questões relativas à alfabetização/educação científica, enfatizadas nas aulas experimentais em grupo, foram observadas nas ações reflexivas, na autonomia apresentada, na exposição de problemas cognitivos e afetivos, e na promoção de um ambiente que trabalhasse em conjunto para solucionar essas questões. Em suma, o principal objetivo foi promover essa interação grupal, que estimulasse uma aprendizagem cooperativa e a professora interviesse poucas vezes.

1.1 Educação científica e formação docente

O desenvolvimento da Alfabetização/Educação Científica em relação à formação de professores também é evidenciado a partir da III edição do ENPEC, em que são constatados os descritores nas produções de Assis (2001), Borges *et al.* (2001), Athayde *et al.* (2003), Junior (2011), Oliveira *et al.* (2011), Souza e Bastos (2013), Pinto e Rossi (2013), Melo, Viveiro e Rotta (2013), Silva e Marcondes (2013), Pizarro e Junior (2015), Pereira e Teixeira (2015), Catazoni (2015), Briccia e Carvalho (2015) e Gonçalves *et al.* (2015).

Assim, na formação de professores, identificaram-se investigações, concepções e práticas relativas à educação/alfabetização científica através da análise do discurso dos professores, da investigação de percepções, das reflexões críticas acerca das práticas docentes, do estudo de caso e da formação continuada.

Athayde *et al.* (2003) destacaram que a aplicação de programas de ensino na área das Ciências Naturais tem sido bastante proposta, principalmente nas atividades experimentais. Porém, há dificuldades inerentes ao cenário educacional atual como, por exemplo, a formação do professor atrelado a conduções de aula, especificamente aquelas dedicadas as classes iniciais, que não incluem nos processos formativos o estudo das ciências.

São citadas também por Athayde *et al.* (2003), as questões estruturais que permeiam todo o contexto escolar e que influenciam diretamente o planejamento e a execução de atividades, especialmente a experimental, como a falta de tempo destinado à preparação de aula e a infraestrutura adequada para obter o material para as aulas experimentais, tais como: salas ambientes ou laboratórios. Além de profissionais que auxiliem o desenvolvimento dessas atividades e das

medidas políticas para melhorar significativamente o ensino formal da ciência, em particular no ensino fundamental.

Como proposta de estratégia para o desenvolvimento de aulas experimentais, Athayde *et al.* (2003) destacam a ideia que foi trabalhada por duas professoras do grupo piloto, ou seja, a elaboração de um contrato com regras de comportamento e organização, que foi lido, aceito, e assinado por cada aluno. Posteriormente, foi anexado em um caderno destinado às anotações individuais dos estudantes e onde constava também as funções a serem realizadas pelos grupos para o andamento das atividades. Essa estratégia foi bem vista à medida que facilitava o trabalho durante a experimentação frente a negociações, tarefas e responsabilidades individuais junto ao grupo de trabalho.

Na pesquisa de Souza e Bastos (2013), o questionário realizado com professores das séries iniciais acerca do ensino de Ciências Naturais e das dificuldades encontradas para trabalharem os conteúdos, foram levantadas as questões como a falta de materiais e espaço físico. Entretanto, os autores destacam a possibilidade de outras atividades, pois,

Sabemos que a realidade da maioria de nossas escolas está longe de oferecer os recursos que os professores consideram importantes ou imprescindíveis para o ensino de Ciências, no entanto é possível lançar mão de recursos alternativos, de baixo ou nenhum custo para garantir uma aprendizagem significativa. Um passeio na área livre da escola, ou pelas ruas da cidade ou simplesmente olhar pela janela podem garantir a observação de um universo rico a ser explorado pelo professor. (SOUZA; BASTOS, 2013, p. 5).

Na pesquisa realizada por Melo, Viveiro e Rotta (2013), os professores evidenciam como principais dificuldades para trabalharem os conteúdos de Ciências Naturais o acesso a fontes de informações, falta de recursos didáticos e de cursos de capacitação. Posto isso,

“talvez essa dificuldade de acesso a fontes de informações e alegação de falta de recursos didáticos pode estar relacionada a lacunas na formação, refletindo na dificuldade em buscar recursos e referências de qualidade sobre o ensino de Ciências Naturais.” (MELO; VIVEIRO; ROTTA, 2013, p. 7).

Souza e Bastos (2013 *apud* Wolff e Martins, 2005) destacam ainda que a presença de um espaço físico definido, materiais caros, laboratórios e equipamentos de última geração por si só não promovem uma aprendizagem eficiente. Além disso, a existência de um cantinho na sala de aula que possa abrigar um mural ou uma estante com material destinado às aulas de ciências pode ser de grande ajuda desde que seja convenientemente preparado para a execução de atividades.

Outra dificuldade citada pelos professores é a falta de habilidade do aluno com a leitura e a escrita, o que dificulta ou impede o desenvolvimento efetivo do ensino de ciências para as crianças nesta fase de alfabetização. Assim, é importante perceber a prioridade dos conteúdos que são desenvolvidos pelos professores sem integrá-los ao processo de alfabetização, visto que se configura como uma das alternativas acessíveis para explorar a possibilidade de alfabetizar linguisticamente e alfabetizar em ciências através da utilização de textos diversos, como recortes de jornais ou revistas que abordem notícias sobre ciências.

Já a questão de infraestrutura e a formação adequada é tratada por Gonçalves, Miranda e Muniz (2015) para o nível de escolarização da Educação Infantil através das seguintes ponderações:

Pode-se destacar também que alguns professores citaram a bibliografia disponível nas escolas em conjunto ao interesse das crianças, como relevante nas escolhas. Sobre esse argumento, questiona-se o quanto o material insuficiente para pesquisa, limita o trabalho docente, contribuindo para que o mesmo se sinta inseguro e

impossibilitado de renovar e repensar sua prática. Nesse sentido, é importante a produção de material que propicie ao professor da Educação Infantil suporte para seus estudos e pesquisa, de forma ampla nas diversas áreas da Ciência. Isso pode ser importante para desenvoltura e maior segurança do professor nessas áreas. (GONÇALVES; MIRANDA; MUNIZ, 2015, p. 8).

Melo, Viveiro e Rotta (2013 *Apud* Longhini, 2008), Briccia e Carvalho (2015) também contribuem para as evidências das dificuldades apontadas para a formação do professor nos Anos Iniciais com relação ao ensino de Ciências. Eles destacam a formação polivalente do professor como um dos responsáveis por todo o conteúdo pertinente a esse nível de ensino e sem especialização em quaisquer áreas, causando uma deficiência tanto metodológica quanto conceitual. Deste modo, evidencia-se ainda mais o ensino dos conteúdos de matemática e português, porque tem uma presença maior nas formações. Mas, conforme apontam Briccia e Carvalho (2015 *apud* Lima e Maués, 2006),

A polivalência da professora das séries iniciais não consiste numa justaposição de especialidades, mas na capacidade de situar cada disciplina, cada noção, cada conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, ensinado de modo a promover e intensificar o desenvolvimento da criança. (LIMA; MAUÉS, 2006, p. 172).

Essa realidade causa, posteriormente, o sentimento de insegurança para lidar com os conteúdos de Ciências Naturais, prevalecendo o modelo de ensino e aprendizagem centrado na memorização, o que faz o professor recorrer, quase que exclusivamente, aos livros didáticos como sua maior fonte de informação. Briccia e Carvalho (2015) destacam que a inserção em uma metodologia mais aberta, como no ensino por investigação, traz para os

professores dúvidas sobre a forma de conduzir as situações em sala de aula.

Por outro lado, Pinto e Rossi (2013) retratam em sua pesquisa acerca das dificuldades, que 70% dos professores destacam a falta de disponibilidade de material didático como livros, vídeos, jogos, revistas especializadas e experimentos como fatores que dificultam suas práticas em ensino de ciências.

Com relação à abordagem didática para o ensino de ciências, principalmente no que se refere às disciplinas de metodologia de ensino dos cursos de formação de professores, Pinto e Rossi (2013) percebem que tanto os professores quanto os licenciandos, sujeitos envolvidos em sua pesquisa, apontam deficiências graves nessas formações, pois, 26% destacam a carga horária reduzida e outros 26% justificam a sua falta de interesse na didática das aulas de ciências devido ao excesso de conteúdo e a falta de contextualização para o ensino de crianças. No que tange à vivência dos professores na escola e a existência de algum projeto pedagógico voltado para o ensino de ciências, 86% apontam a inexistência de projetos.

De tal modo, Melo, Viveiro e Rotta (2013) também abordam a questão da existência de projetos relacionados às Ciências Naturais em desenvolvimento na escola, sendo que a maioria dos professores (12) responderam não. Os que afirmaram positivamente (7) incluíram dentre os temas das atividades a horta, a reciclagem e as drogas. Quanto ao apoio da escola em trabalhos diversificados, a maioria dos professores respondeu que existe. Contudo, é descrito como disponibilização do espaço escolar para encontros extraclasse e recursos de materiais para a produção de cartazes.

Como parte desse contexto, Athayde *et al.* (2003) destacam a importância da participação da universidade para a consultoria científica

de atividades de projeto, tendo em vista que através da análise e do acompanhamento das ações que foram observadas, é possível atender todas as lacunas apresentadas no cotidiano escolar para o desenvolvimento do trabalho científico de forma positiva. Mas, que possa também ser atuante na transformação dos currículos a partir da observância da realidade enfrentada pelas escolas, tanto de ordem conceitual quanto estrutural. Porém, no que se refere à efetivação da alfabetização científica, os autores fazem uma síntese das necessidades e dificuldades a serem barradas,

No entanto, a alfabetização científica só será efetiva a longo prazo e com recursos humanos condizentes. É importante que se reconheçam situações profícuas de apoio a professores em exercício e a identificação de ementas básicas para cursos de formação que possam proporcionar aos professores uma real apropriação cultural do que são as ciências como ligação humana com o mundo. (ATHAYDE *et al.*, 2003, p. 8).

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2011) acreditam na contribuição do projeto para a alfabetização científica nas séries iniciais através das experiências e inserções dos conteúdos das geociências, adaptando-as com metodologias próprias e proporcionando a capacitação das professoras para colocarem em prática as metodologias de ensino que visem integrar o currículo e a interdisciplinaridade.

Ainda, segundo Oliveira *et al.* (2011), essa experiência revelou a possibilidade de trabalhar temas geológicos em sala de aula e explicaram que os recursos didáticos utilizados foram: filmes, fita do tempo geológico, maquetes, amostras e brincadeiras visando aproximar os temas como origem do petróleo, os minerais e rochas, a formação do solo e o tempo geológico atrelado ao cotidiano do aluno e às questões ambientais atuais. Além disso, afirmam também a dificuldade das

professoras em abordar os temas devido à formação inicial deficitária acerca dos conteúdos.

A partir disso, Pinto e Rossi (2013) sintetizam e indicam a negligência do ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a formação dos professores atuantes neste nível de escolarização, sendo elas a dificuldade conceitual e a escassez de conteúdos de ciências nos cursos de formação. Isso ocasiona o afastamento dos professores no momento de sua prática docente, pois, não se sentem preparados para lecionar devido aos fatores que impedem suas práticas. Com relação ao domínio do conceito de alfabetização científica há uma preocupação muito grave no que se refere à formação dos professores em atuação e dos futuros professores, visto que:

A falta de clareza sobre o conceito de alfabetização científica detectado na grande maioria dos professores e licenciandos investigados representa uma preocupação grave. Como esse conceito articula-se em discussões e tendências de pesquisa sobre o ensino de ciências, somos levados a cogitar que resultados dessas pesquisas não estão sendo abordados com propriedade nos cursos de formação de professores para as séries iniciais. Isso também sugere que a alfabetização científica também vem sendo negligenciada como proposta de trabalho nas escolas ou em cursos de formação continuada. Notar indícios de desvalorização do ensino de ciências nas séries iniciais, tanto na formação como na prática da sala de aula, sugere a contribuição desfavorável dos processos formativos dos professores que deveriam, portanto, ser repensados. (PINTO; ROSSI, 2013, p. 6).

Por conseguinte, Silva e Marcondes (2013), em sua pesquisa, objetivam conhecer as concepções de um grupo de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da zona rural da cidade de Viçosa-MG, Brasil, sobre a natureza da Ciência, a partir de uma perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Nesta pesquisa, os professores

participaram de um processo colaborativo de formação continuada, cujo objetivo foi a reflexão crítica sobre o ensino de ciências nessas séries, tendo em vista as concepções e as práticas de ensino do grupo. Como resultado, Silva e Marcondes (2013, p. 6) perceberam que “a maioria dos professores apresentaram uma preocupação com o desenvolvimento do aluno, com a compreensão dos fenômenos e fatos, seu pensamento, sua criatividade, além da preservação do ambiente e as relações com a realidade”. Entretanto, as questões que envolvem as visões dentro das atividades que proporcionam a compreensão das relações Ciência, Tecnologia e Sociedade, da formação para a cidadania, de cidadãos conscientes e críticos não foram evidenciadas de forma clara.

Na pesquisa desenvolvida por Pizarro e Junior (2015), em nível de doutorado, o intuito foi compartilhar reflexões acerca da investigação sobre a alfabetização científica dos Anos Iniciais de modo a compreender as necessidades formativas dos professores e as aprendizagens profissionais da docência nessa faixa de escolaridade. Para isso, utilizaram a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Habermas, que propõe a criação de espaços de diálogos com as professoras participantes e proporciona momentos de problematização em volta das práticas desenvolvidas acerca dos efeitos gerados no ensino de ciências dos Anos Iniciais.

Logo, Pizarro e Junior (2015) sintetizam que é possível exercitar no ambiente, diálogos em busca do entendimento do ensino de ciências e de que a ação formativa para seu ensino deve ser rotina para os professores e a escola. Portanto, deveriam ser trabalhados de forma permanente para que sejam qualificadas as práticas e as iniciativas existentes, pois, possibilitaria a compreensão dos professores acerca da importância do ensino de ciências, especialmente para a perspectiva da

alfabetização científica, que começa nos Anos Iniciais e permanece por toda a vida do cidadão.

Mediante isso, Briccia e Carvalho (2015) destacam que as práticas para se romper as barreiras das formações é a promoção de espaços de reflexões e retornos, em que os professores se sintam confortáveis e sem constrangimentos ao fazerem perguntas e tirarem suas dúvidas. Ademais, deve promover a execução de atividades pelos professores como aprendizes, apoio do ambiente escolar, trabalho em equipe, comunidade de prática e o compromisso dos docentes pelo seu desenvolvimento contínuo. Dessa forma, é importante também considerar a formação do trabalho com o ensino de Ciências Naturais, visto que apresenta a necessidade de discussão metodológica, conceitual e de conhecimentos relacionados à área do conhecimento em questão, além da relação de apoio, vivência e reflexão dos conhecimentos no ambiente escolar.

Neste sentido, cabe levantar uma reflexão a partir dos dados coletados e analisados do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), considerando o levantamento das publicações dos 10 (dez) anos do ENPEC, desde 1997, através dos descritores: educação científica, formação de professores, Anos Iniciais e Educação Infantil.

Após as análises das produções, podemos afirmar que houve poucas pesquisas que focalizaram a Educação/Alfabetização Científica na Educação Infantil em comparação às pesquisas relacionadas aos Anos Iniciais e a formação de professores. O que nos leva a levantar as seguintes questões: por que não há mais pesquisas nessa área? Seria ausência de práticas de ensino desenvolvidas pelos professores deste nível de ensino? Ou será que não privilegiam esses professores, suas práticas e esta etapa da educação nas pesquisas?

Além da constatação feita com relação ao nível de ensino da Educação Infantil, também enfatizamos a precariedade de trabalhos na Região Norte do Brasil, sendo que não constatamos nenhum trabalho com os descritores relacionados. Em suma, os eixos de análise priorizados contribuíram para o embasamento teórico que possibilitaram a compreensão de como se organizam as práticas, a formação de professores e as concepções dos professores com relação ao ensino de Ciências voltadas, quando há conhecimento, à perspectiva da Alfabetização Científica.

Por isso, ao considerar o contexto em que a criança vive, é importante destacar os estudos de Souza e Bastos (2013), já que sugerem que a preparação dos conteúdos a serem apresentados aos alunos não precisam ser despejados, mas sim, que os professores tenham em mente algumas perguntas, tais como: para quem ensinamos? Quem são nossos alunos? Onde moram? Como vivem? Do que gostam (ou não)? O que pretendem? Dessa forma, a diversidade presente na sala de aula poderá modificar a ideia de sujeito universal ou aluno ideal, passando a considerá-lo como um sujeito social, histórico e cultural, produtor de singularidade dentro de suas percepções e vivências, e interpretação do mundo.

Nesse momento, compreendemos a necessidade de haver a preocupação com a Educação Infantil, bem como para a região em que estamos inseridos, pois, há possibilidade de observação da multiplicidade de espaços formais e não formais de atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas. Por exemplo, as aulas práticas, as saídas a campo e as feiras de ciências são algumas formas de promover a ampliação de conhecimentos e a aprendizagem significativa. Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e cultural do espaço em que a criança vive e se desenvolve.

Alfabetização científica e ensino de Ciências Naturais

Entendemos ser pertinente trabalhar desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental o processo de alfabetização científica de modo a proporcionar ativamente a construção do conhecimento e o debate de ideias que emergem da realidade de cada criança. Nesta perspectiva, autores como Reigosa-Castro e Jiménez-Aleixandre (2000), Carvalho (2004 apud Sasseron e Carvalho, 2007, p. 4) consideram que a introdução dos alunos na cultura científica através da investigação pode ser uma forma de propiciar e aproximar as ferramentas culturais utilizadas neste meio para o estudo dos temas científicos.

Segundo Pizarro e Junior (2009), alguns autores como Carvalho e Lima (1998), Lorenzetti (2001), Naylor, Keogh e Downing (2007), Ramos e Rosa, (2008; Silva, 1998); Tytler e Peterson (2003), Warwick, Linfield e Stephenson (1999) se debruçaram no estudo do processo de alfabetização científica nas séries iniciais com os recursos didáticos. O que ampliou os indicadores da alfabetização científica em função das diversas aprendizagens que são previstas para este período de escolarização.

Neste sentido, Sasseron e Carvalho (2007) identificaram três pontos para se pensar a alfabetização científica: 1. O entendimento das relações CTS, e, mais recentemente, meio-ambiente; 2. Compreensão da natureza da ciência ligada a fatores éticos e políticos; 3. Compreensão de termos e conceitos científicos fundamentais. Tais pontos reforçariam a ideia de que é necessário não somente fornecer as noções e conceitos científicos, mas estimular também a ação mediante a investigação de problemas autênticos.

Por outro lado, Leporo e Dominguez (2011) enfatizam o apelo visual significativo que as informações audiovisuais dos museus possuem como, por exemplo, textos escritos, falas do monitor e

inúmeros tipos de imagens como sendo uma das mais eficientes formas de avanço da alfabetização científica. Para Lira e Teixeira (2011) tem-se a relevância dos registros e atividades argumentativas realizadas no processo de alfabetização científica, constatada na utilização de conceitos e atitudes científicas em situações cotidianas, no exercício do pensar e atuar na conscientização para a sustentabilidade.

Em suma, os autores trazem possibilidades ricas para se trabalhar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, é possível perceber a preocupação em proporcionar desde a mais tenra idade a promoção de situações e atividades que familiarizem a criança com o processo de construção do fazer científico. Isto é, enriquecendo, ampliando e aprofundando os conhecimentos científicos de forma a despertar o interesse para a identificação, organização e análise dos fenômenos que circundam a sociedade para que, posteriormente, possam utilizá-los em suas tomadas de decisões.

Considerações Finais

As produções investigadas nos Anais do ENPEC expressam a preocupação em trabalhar atividades diferenciadas, especialmente experienciais, que coloquem o aluno como produtor do conhecimento científico e proponha ideias de sequências didáticas para temas específicos, bem como o uso de desenhos, registros, atividades experienciais, rodas de conversas, utilização de jogos didáticos, Sequência de Ensino Investigativa (SEI) e interações discursivas como coleta de dados. Assim, será possível potencializar a aprendizagem de conhecimentos científicos, a discussão, a investigação, a argumentação e a expressão de diversas concepções para o processo de Alfabetização Científica.

Destaca-se também uma gama de instrumentalização realizada nas formações para o ensino de Ciências Naturais, que almeja como meio e fim a promoção da Alfabetização Científica. Neste sentido, foram ponderadas questões como: a presença de um espaço físico definido, materiais pedagógicos, laboratório e equipamentos que por si só não promovem uma aprendizagem eficiente. Além disso, observa-se o olhar para a sala de aula, visto que ao considerar elementos simples organizados pelo professor como, por exemplo, um cantinho de ciências que possa abrigar um mural ou uma estante com material destinado às aulas de Ciências Naturais, é de grande ajuda, mas deve ser preparado adequadamente para a execução de atividades.

Outra questão que perpassa a efetivação de práticas de ensino e da formação de professores é o fato dessas ações formativas se tornar rotina dos professores e da escola para que seja qualificada as práticas e as iniciativas. Sobretudo, que auxilie na compreensão dos professores acerca da importância do ensino de Ciências Naturais, especialmente no que se refere à perspectiva da alfabetização científica, que começa nos Anos Iniciais e permanece por toda a vida do cidadão.

Por fim, entendemos que esta pesquisa foi relevante porque nos possibilitou compreender como se estrutura/organiza o ensino voltado para a perspectiva da Alfabetização Científica, pois, conforme os autores citados neste trabalho, ela possibilita a leitura do mundo antes mesmo de a criança dominar a linguagem escrita, permitindo o vínculo com o contexto social do aluno e barrando o ensino centrado na memorização e repetição de conteúdo. Em contrapartida, também demanda que o professor saiba utilizar materiais pedagógicos e atividades práticas adequadas que despertem a criticidade das crianças.

Referências

AFONSO, Amanda Mendes; SASSERON, Lucia Helena. **Alfabetização científica dos alunos e a importância do papel do professor nesse processo.** VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VIII ENPEC. Campinas, São Paulo, 2011. ISBN: 978-85-99681-02-2.

ASSIS, Marina; BORGES, Oto. **COMO OS PROFESSORES CONCEBEM O ENSINO DE CIÊNCIAS IDEAL.** III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – III ENPEC. Atibaia, SP, 2001.

ATHAYDE, Beatriz de Castro; SAMAGAIA, Rafaela; HAMBURGER, Amélia Império; HAMBURGER, Ernst W. **ABC na educação científica/ mão na massa - análise de ensino de Ciências com experimentos na escola fundamental pública paulista.** IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IV ENPEC. Bauru, São Paulo, 2003.

BORGES, Regina Maria Rabello; BERTOLETTI, Ana Clair Rodrigues; ROSITO, Berenice Álvares; FASOLO, Plínio; MANCUSO, Ronaldo; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM VISITA A UM MUSEU INTERATIVO COM SEUS ALUNOS.** III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – III ENPEC. Atibaia, SP, 2001.

BRICCIA, Viviane; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A formação de professores para os anos iniciais: questões a relevar.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2015.

CARDOSO, Camila Rocha; BELO, Lorrany Oliveira. **Promoção de hábitos alimentares saudáveis na infância através do Ensino de Ciências Naturais.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2015.

Carvalho, A.M.P., Building up Explanations in Science Teaching, International Journal of Science Education, v.26, n.4, 2004. In:

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino por CTSA: almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental.** VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VI ENPEC. Florianópolis, Santa Catarina, 2007.

CATANOZI, Gerson. **Análise de estratégias pedagógicas para a alfabetização científica no ensino Fundamental I à luz da percepção docente.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2015.

CHASSOT, Áttico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação. n. 22, p. 89-100, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

FILHO, Orcenil Ribeiro; ZANOTELLO, Marcelo; ROBERTO, Lucia Helena Sasseron. **Argumentações no ensino fundamental a partir de uma atividade lúdica: contribuições para a alfabetização científica.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia, São Paulo, 2015. ISSN: 1809-5100.

GONÇALVES, Lucinéia Candido; MIRANDA, Elisangela Matias; MUNIZ, Sérgio Ricardo. **Estudo das possibilidades e dos desafios da inserção de discussões sobre o conhecimento científico na Educação Infantil.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2015.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. In: MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **Ciências na Educação Infantil: uma reflexão a partir do trabalho com projetos.** IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, São Paulo, 2015.

JUNIOR, Jair Lopes; VERSUTI-STOQUE, Fabiana Maris. **A identificação de indicadores de alfabetização científica e a formação inicial de**

professores. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VIII ENPEC. Campinas, São Paulo, 2011. ISBN: 978-85-99681-02-2.

JUNIOR, Pedro Donizete Colombo; AROCA, Silvia Calbo; SILVA, Cibelle Celestino. **Educação em centros de ciências: visitas escolares ao Observatório astronômico do CDCC/USP.** VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VI ENPEC. Florianópolis, Santa Catarina, 2007.

LEONOR, Patrícia Bastos; LEITE, Sidnei Quezada Meireles; AMADO, Manuella Villar. **Ensino por Investigação no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Análise Pedagógica dos Três Momentos Pedagógicos de Ciências para Alfabetização Científica de Crianças.** IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.

LEPORO, N.; DOMINGUEZ, C.R.C. **Alfabetização científica na educação infantil: quando os pequenos visitam o museu de ciências.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, VIII, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC. Campinas 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1303-3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. Ensaio, V 8, n. 2, dez. 2006, p.161-175. In: BRICCIA, Viviane; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A formação de professores para os anos iniciais: questões a relevar.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2015.

LIRA, Magadã; TEIXEIRA, Francimar Martins. **Alfabetização científica e argumentação escrita: proposições reflexivas.** VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VIII ENPEC. Campinas, São Paulo, 2011. ISBN: 978-85-99681-02-2.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 2, p. 241-253, 2008. In: MELO, Jenifer Ricarda de; VIVEIRO, Alessandra Aparecida; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. **Análise do perfil dos professores de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo nas Escolas de Planaltina-DF**. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.

LOPES, Elinia Medeiros; SALOMÃO, Simone Rocha. **O uso da literatura no ensino de ciências no primeiro segmento do ensino fundamental: desafios e possibilidades**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VII ENPEC. Florianópolis, Santa Catarina, 2009. ISSN: 21766940.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **ENSAIO** - Pesquisa em Educação em Ciências. Volume 03 / Número 1- jun. 2001.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **Ciências na Educação Infantil: uma reflexão a partir do trabalho com projetos**. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, São Paulo, 2015.

MELO, Jenifer Ricarda de; VIVEIRO, Alessandra Aparecida; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. **Análise do perfil dos professores de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo nas Escolas de Planaltina-DF**. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.

MILLAR, Robin. Um currículo de ciências voltado para a compreensão por todos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Universidade Federal de Minas Gerais, vol. 5, núm. 2, pp. 73-91, ISSN (Versão impressa): 1415-2150, outubro, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. Petrópolis. RJ, Vozes. 1994.

MORAES, Roque. **Ciência para as séries iniciais e alfabetização** / Roque Moraes. 3 ed – Porto Alegre: SAGRA LUZZATTO, 1998.

OLIVEIRA, Livia Andreosi Salles de; BACCI, Denise de La Corte; SOARES, Diogo Braz; SILVA, Daniela Ferreira da. **O ensino de Geociências e a formação de professores: experiências de um processo de aprendizagem**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VIII ENPEC. Campinas, São Paulo, 2011. ISBN: 978-85-99681-02-2.

PEREIRA, Juliana Carvalho; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. **Alfabetização científica, letramento científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2015.

PINTO, Leandro Trindade; ROSSI, Adriana Vitorino. **Reflexões sobre o ensino de ciências nas séries iniciais a partir de impressões de alguns professores e licenciandos sobre sua prática e formação**. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; JUNIOR, Jair Lopes. **A história em quadrinhos como recurso didático no ensino de indicadores da alfabetização científica nas séries iniciais**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VII ENPEC. Florianópolis, Santa Catarina, 2009. ISSN: 21766940.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; JUNIOR, Jair Lopes. **Alfabetização científica nos anos iniciais: necessidades formativas, aprendizagens profissionais da docência e a Teoria do Agir Comunicativo como proposta de formação**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2015.

Reigosa Castro, C. e Jiménez-Aleixandre, M.P., "La Cultura Científica en la Resolución de Problemas en el Laboratorio", Enseñanza de las Ciencias, v.18, n.2, 275-284, 2000. In: SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino por CTSA: almejando a**

alfabetização científica no Ensino Fundamental. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VI ENPEC. Florianópolis, Santa Catarina, 2007.

RIBEIRO, Ângela Maria; GRYNSZPAN, Danielle; AGUIAR, Eneida Karla dos Santos; D`ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. **Educação ambiental na educação infantil: aprendendo por meio das múltiplas linguagens.** VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VIII ENPEC. Campinas, São Paulo, 2011. ISBN: 978-85-99681-02-2.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de Letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista **Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Escrita e desenho: análise das interações presentes nos registros elaborados por alunos do ensino fundamental.** VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VII ENPEC. Florianópolis, Santa Catarina, 2009. ISSN: 21766940.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino por CTSA: almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental.** VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VI ENPEC. Florianópolis, Santa Catarina, 2007.

SILVA, Aparecida de Fátima Andrade da; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **Concepções sobre ciência, tecnologia e sociedade de um grupo de professores de séries iniciais.** IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. 26ª reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, Minas Gerais, 2003.

SOUZA, Maria de Jesus; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **Ensino de ciências e alfabetização: casamento (im)possível?.** IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.

VALLE, Leonardo Alves do; MENEZES, Paulo Henrique Dias; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. **Educação em Ciências no Ensino Fundamental: um encontro entre crianças, palhaços e a "Máquina de Levantar Coisas"**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2015.

WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. Coleção Redescobrir Ciência. Livro 4. Manual do Professor. Editora FTD. São Paulo, 2005. In: SOUZA, Maria de Jesus; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **Ensino de ciências e alfabetização: casamento (im)possível?**. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.

CAPÍTULO XII

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INTERFACE DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vera Lúcia Reis da Silva¹

Introdução

A educação é direito de todos. Esta afirmação com base em documentos oficiais garante a educação escolarizada aos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e a presença destes, no atual contexto, é desafiador para todos que fazem parte do ambiente escolar.

A educação especial possibilita as pessoas que possuem alguma NEE a conviver, aprender e socializar em um ambiente que deve ser adequado e preparado para a inclusão na educação formal nas classes regulares das escolas. Neste sentido, o foco deste artigo é a prática pedagógica na interface com a inclusão na perspectiva de trazer a lume estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Consideramos estudantes com TEA aqueles que apresentam condutas atípicas e, por isso, são considerados deficientes, precisando usufruir do direito garantido na legislação em vigor. Essa garantia possibilita a inserção e integração com a comunidade escolar, na

¹ Prof. Dra. em Educação e atua no curso de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Humanidade /UFAM) – veluresi@gmail.com

perspectiva de valorização desses estudantes como cidadãos pertencentes à sociedade.

Mostrar a importância da inclusão de estudantes com TEA é uma oportunidade de dar visibilidade, também, aos espaços escolares em que são atendidos os que possuem alguma NEE. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço existente na escola em que são realizados trabalhos diferenciados e específicos na perspectiva de concretização do processo de inclusão.

Diante do exposto, este artigo objetiva apresentar a contribuição da prática pedagógica de professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Humaitá/AM.

O texto traz recortes de uma pesquisa em andamento em nível de mestrado e se caracteriza como uma pesquisa descritiva analítica de cunho qualitativo por considerar a dinamicidade da prática pedagógica. Para melhor compreensão sobre o desenvolvimento da temática, esta pesquisa tem como norte o problema: De que forma é desenvolvida a prática pedagógica de professores na Sala de Recursos Multifuncionais?

Em resposta à este problemas realizaremos o procedimento de pesquisa baseado em coleta documental da sala de recurso multifuncional, como: o plano de ensino, fotografias, vídeos e outros documentos. Tal procedimento de coleta é definido por Marconi e Lakatos (2019) “[...] como fonte de coleta de dados apenas documental escrito ou não, que constituem o que se denomina fonte primárias”. Em seguida ocorrerá a análise e interpretação dos dados obtidos nos documentos, apresentando os resultados obtidos de forma clara e acessível.

Esperamos contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica de professores na possibilidade de ser o fio condutor de mudanças necessárias na escola ao que diz respeito a educação inclusiva, e a valorização da Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de apoio e integração no ensino regular de estudantes com NEE.

A educação especial em discussão

Em se tratando da educação especial é importante defini-la de acordo com a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, Artigo 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades da educação básica.

Assim, também, nesta mesma Resolução em seu Artigo 5º são considerados educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas as condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens ou códigos.

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Então, podemos dizer que a educação especial é uma modalidade do ensino que perpassa os níveis da educação e que os educandos necessitam de atendimento específico, pois a eles lhes são garantidos esse direito na Constituição Federal (1988), e ratificado na Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996).

As Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Resolução CNEE/CEB nº2/2001, acentua que a educação especial deve ser ofertada nas instituições de todo território brasileiro a fim de propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno e, com base nos princípios da escola inclusiva assegurando condições para o sucesso escolar dos estudantes com NEE (BRASIL, 2001).

Na importância de efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva o Ministério da Educação criou as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) através do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/2007, com a finalidade de dar Atendimento Educacional Especializado a esses estudantes.

Através da SRM são realizadas ações como: atividades específicas à deficiência, adaptação de materiais para participação dos estudantes nas atividades, orientação aos professores da sala regular e para a família. Vale ressaltar a importância do apoio, nessas ações, por parte da escola e dos profissionais do quadro da educação e da saúde.

Na SRM é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido no Decreto 6.571/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) Art. 1- § 1º: Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidades e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma

complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Tal Decreto é confirmado pela Resolução (CNE) nº4/2009 firmando as Diretrizes Operacionais para a execução do AEE definindo o público alvo, as atribuições, as atividades a serem realizadas e outras.

Partindo dessas explicações normativas estabelecidas legalmente, destacamos que o termo “Transtorno Espectro do Autismo” começou a ser usado em 2013, com a publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5, quando foram fundidos quatro diagnósticos sob o código 299.00 para TEA: Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação e Síndrome de Asperger.

No atual DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais) o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em 2018 passou a ser definido dentro da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, como CID- 11, reunindo todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo em um só diagnóstico definido como TEA. Assim é o que afirma site Tismoo (2018) _ uma rede social dedicada ao autismo, apresenta informações definindo o TEA como uma condição de saúde (CID) caracterizada por transtorno que causa prejuízos em três importantes áreas do desenvolvimento humano: habilidades sócio emocionais, atenção compartilhada e linguagem. Atualmente a ciência fala não só de um tipo de autismo, mas de tipos diferentes, que se manifestam de uma maneira única em cada pessoa.

Neste sentido, a escola precisa se adaptar para atender esse público de acordo com suas necessidades visando a permanência desses estudantes que chegam com déficit nos aspectos sócio emocionais, linguagem, atenção, dentre outros. Assim, reconhecemos

que a escola desempenha sua função social quando abre suas portas para receber estudantes com necessidades especiais.

Segundo Marinho e Merkle (2009, p. 6085) o TEA é “[...] uma síndrome nova reunindo sinais clínicos específicos, formando um quadro clínico totalmente à parte e diferenciado das síndromes psiquiátricas pré-existentes”.

Apesar dos estudantes com TEA apresentarem síndrome com sinais clínicos característicos e com especificidades a cada pessoa, isso não os impede de frequentar a escola e efetivar a escolarização na educação formal.

A prática pedagógica de professores na Sala de Recursos Multifuncionais

A escola tem sua função política e social. Partindo dessa afirmação, podemos dizer que a escola é um espaço formativo onde a função é, também, formar o homem para o exercício de sua cidadania. Sendo assim, os professores precisam estar cientes de suas responsabilidades com a formação do outro, principalmente, em se tratando do estudante público alvo da educação especial.

Diante do exposto, a prática pedagógica dos professores pode fazer a diferença no processo da inclusão, uma vez que todos têm direito à educação. Por isto, no atual contexto já se percebe a presença nas salas regulares de algum estudante com TEA. Essa realidade requer que o professor use de seu profissionalismo para ser um agente de mudança através de práticas que possibilitem o respeito à individualidade, proporcionando o crescimento não só intelectual, mas a inserção social de estudantes.

Nesse sentido, percebemos que a prática pedagógica é um processo que envolve o ato de ensinar e de aprender, com consciência e compromisso. Para Silva (2019, 51):

A prática por si só não conduz a um caminho necessariamente promissor, principalmente, quando usada na dimensão prático-utilitarista, na tentativa de resolver questões ou necessidades imediatas. Sendo assim, a prática no sentido de agir, realizar, fazer, toma outra direção no cotidiano da docência, exigindo uma maneira consciente, onde haja compromisso com as mudanças e com a transformação social.

A sala de aula é um ambiente em que o professor exercita sua prática diante de inúmeras situações que envolve o ensino e a aprendizagem, pois se depara com a diversidade, ou seja, a heterogeneidade dos estudantes que chegam na escola. Isto requer que este profissional busque alternativas possíveis para o aprendizado de todos.

A LDB 9.394/1996 contempla artigos referentes a formação de professores, o que respalda a importância da qualificação profissional de maneira que atenda as especificidades no exercício de suas atividades. Isto nos possibilita inferir que a formação é um constructo para a qualidade do ensino, por isso o currículo dos cursos de licenciatura precisa fazer a interlocução entre teoria e prática.

Neste sentido, a formação inicial de professores contribui para a consolidação de um currículo que atenda às necessidades da educação especial visando a interação e a inserção dos estudantes no ensino regular. Por isso, o currículo não poderá se limitar a conteúdos fragmentados que ofuscam os reais objetivos dessa modalidade de ensino. Portanto, o currículo deve ser um fator que ultrapasse os limites das questões puramente conteudistas, Dickmann (2018, p.156) contribui dizendo que o currículo “[...] faz parte de uma visão de

educação mais ligada ao fator humano [...]”. É questão de ver no outro as potencialidades e seu valor social.

À medida que o professor busca por formação profissional, há possibilidades de melhoria da qualidade do ensino, de mudanças do seu fazer pedagógico e transformação de realidades vivenciadas no contexto escolar. É inegável que a docência é permeada de desafios, e isto exige atitudes para enfrentamento da exclusão e a garantia de inclusão de estudantes com NEE, que implica em aceitar o diferente, compreendê-lo e inseri-lo no convívio social.

As práticas, como afirma Libâneo (2005, p. 3) “[...] implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção do sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico [...]”. Portanto, não é difícil os professores se depararem com situações que exigem o saber agir e identificar características de estudantes com TEA, precisando para isso investir na formação e no seu desenvolvimento profissional docente.

Sendo assim, a função da prática pedagógica do professor, quer seja na sala de aula regular, na de sala de recursos multifuncionais ou na sala especial é incluir os alunos, proporcionando conhecimentos que possibilite o aprendizado significativo para o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Na SRM há necessidade de dinamismo para conhecer as dificuldades e limitações dos estudantes, bem como para elaborar ações que possibilitem inclui-los nas atividades desenvolvidas na escola em que se visualize o potencial neles existentes, precisando para isto, um trabalho em equipe em que todos se responsabilizem pela implementação da inclusão no ambiente escolar.

A atuação da SRM é de ofertar apoio aos estudantes com NEE, mas nem sempre a escola dispõe deste espaço em que possam vivenciar experiências conjuntamente com profissionais que dão suporte nesta área de atendimento. É importante que estes estudantes se sintam inseridos e interajam, pois apesar de suas condições são seres humanos, precisando de outros seres humanos. Tardif (2007, p. 31) afirma: “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos [...]”.

É neste sentido que a prática pedagógica requer a capacidade do profissional expressar sua solidariedade e humanidade diante de situações que emergem no campo da docência, precisando criar possibilidades para a evolução intelectual, emocional e sensorial, dos que a ele chegam e ficam sob sua responsabilidade no decorrer do ano letivo.

A Sala de Recursos Multifuncionais

A escola *lócus* deste estudo, atendeu em 2019 uma clientela de 573 (quinhentos e setenta e três) estudantes do Ensino Fundamental, dentre estes 19 (dezenove) possuíam alguma NEE. Vale destacar que 6 (seis) apresentavam o TEA e foram acompanhados no horário do contra turno.

Ao iniciar o ano letivo foi realizado uma entrevista com os pais ou responsáveis pelos estudantes para o preenchimento da Ficha Histórica, do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e a assinatura do Termo de Compromisso na participação na Sala de Recursos.

Com base em dados coletados desta entrevista com os pais foi possível obter informações importantes que contribuiriam para a construção do Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, e assim dar respaldo para a construção do Plano Pedagógico Especializado - PPE

para o atendimento no AEE. O perfil dos estudantes por laudo, atendidos na SRM está assim constituído:

Tabela 1: Estudantes com TEA atendidos na Sala de Recurso Multifuncional

ALUNOS	DEFICIÊNCIA	SERIE/ANO	IDADE	SEXO
1	Autismo	2º ano	07	M
2	Autismo	4º ano	12	M
3	Autismo infantil	6º ano	14	F
4	Síndrome de Asperge	6º ano	11	M
5	Síndrome de Asperge	6º ano	12	M
6	Autismo	8º ano	13	F

FONTE: Dados da Secretaria da Escola 2019.

De acordo com a tabela, o número de meninos supera o de meninas. Os estudos têm revelado, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), que há de 30 a 50% mais meninos do que meninas que apresentam o TEA.

Sobre esses estudantes baseado as informações contida no PDI podemos descreve-los de acordo com alguns aspectos de comportamento: três interagem na escola e na família, comunicando-se muito bem; uma, não se comunica oralmente na sala de aula e nem tampouco em outros espaços da escola, mas segundo seus pais, em casa entre os familiares age completamente diferente, se expressa com facilidade. Outro, a fala não é compreensível, gosta de estar sozinho, tem pouca interação. E um outro estudante gosta de interagir e participar, porém não fala, se comunica com gestos e as vezes com sinais de LIBRAS.

A entrevista com os pais no início do ano, para elaborar o PDI, possibilita conhecer mais de perto o acompanhamento dado a esses estudantes por profissionais especializados na área da saúde. Pois é através da entrevista que se conhece o estudante, pois as informações obtidas são bases para a elaboração de metas a serem alcançadas com ele na sala de recurso.

A escola, por sua vez, através da SEMED – Secretaria Municipal de Educação, faz o acompanhamento disponibilizando profissionais na área da educação, como: psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social. Esses profissionais atuam, também, realizando orientações aos professores, tanto aos da sala de recurso, quanto aos das salas regulares e às famílias, portanto esses 06 (seis) estudantes quando solicitado pela professora da sala de recurso é que eles tem o acompanhamento desses profissionais. Observou-se que a efetivação clínica de atendimento na área de saúde é realizada por profissionais particulares que os acompanham a mais de três anos e que os responsáveis pelos estudantes optaram.

Na coleta dos dados observou-se que a SRM possui inúmeros materiais didáticos e pedagógicos que contribuem na execução de atividades, além de equipamentos de informática e mídia que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. E todos são acessíveis à eles ficando expostos de forma organizado e limpo.

Ainda em observação aos planos, nos registros realizados pela professora da SRM pode notar que são realizadas atividades voltadas para o desenvolvimento das funções cognitivas; desenvolvimento de vida autônoma; enriquecimento curricular; ensino da informática acessível e ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa; ensino de técnicas no Soroban. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos estudantes com TEA e ajudam no atendimento individual e em grupo preconizado no texto da

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 ao mencionar que: “As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações [...]. As crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz [...]”.

Algo interessante observado nos registros da professora da SRM em específico em seu caderno de bordo pode obter dados de que é realizado mensalmente conversas formais com os estudantes e seus familiares a fim de saber os interesses e habilidades dos estudantes para melhor planejar um roteiro de atividades a ser executado e posteriormente avaliado, observando os resultados e avanços dos estudantes, chamamos assim de PPE. Para isto é utilizada uma ficha avaliativa em que as principais áreas destacadas, que são: linguagem e comunicação, linguagem escrita, estrutura espaço/temporal, leitura, atenção e concentração, psicomotricidade, coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, raciocínio lógico, artes e movimento. Para serem avaliados nessas áreas são realizadas inúmeras atividades que envolvem algumas ações, e são elas:

- ✓ Didáticos e Pedagógicos (jogos, atividades impressas, livros, revistas, cartazes, fantoches, brinquedos, e etc.);
- ✓ Tecnológicas (celular, notebook, tablete, televisão, data-show e aplicativos);
- ✓ Atividades complementares (passeios, encontros e visitas em alguns lugares da escola, comunidade ou cidade);
- ✓ Orientações e sugestões aos professores da sala regular; e
- ✓ Encontros com as famílias.

Essas atividades possibilitam a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e interação no ambiente escolar e fora dele. Podemos

ressaltar a importância destes estudantes receberem todo este apoio pedagógico, uma vez que não recebem apoio na sala regular por um cuidador ou professor auxiliar, que para a maioria deles é necessário, no entanto ressaltamos que esta é uma questão a ser vista e atendida pelo órgão responsável.

A escola, *lócus* deste estudo, mesmo tendo uma SRM com profissional disponível em um período, são poucas as vezes que os professores solicitam ajuda. No entanto, a professora, na dinamicidade do seu trabalho participa das atividades dos estudantes adaptando quando possível o plano à proposta curricular do ensino para que os estudantes compreendam o conteúdo e participem efetivamente das atividades escolares. Tendo consciência de seu trabalho, planeja suas atividades, pensando também nos professores da escola.

Ainda nos registros observou-se que no início do ano letivo a professora da SRM realizou palestras informativas sobre as NEE e um dia foi direcionado à temática do TEA, envolvendo atividades de leitura, orientações sobre a identificação do TEA, oficinas de adaptação de materiais, objetivando que os professores das salas regulares pudessem ser partícipes no processo de inclusão desses estudantes.

Foi encontrado nos registros da professora que no decorrer do ano ocorreram entrevistas com os pais ou responsáveis desses estudantes e encontros mensal para a aproximação e interação entre escola e família com o objetivo de que as famílias pudessem conversar sobre os filhos e suas peculiaridades. Também, há palestras para os estudantes da escola para que estes possam conhecer sobre NEE dos estudantes que estão na escola, incentivando o respeito e a compreensão sobre suas limitações e habilidades. Nessas palestras ocorrem atividades de interações e oportunidades de questionamentos e dúvidas sobre o assunto para que haja esclarecimentos que venham contribuir com inclusão e minimização de preconceitos.

Percebe-se, portanto que é importante trabalhar na escola temáticas que ensejam a inclusão de estudantes com necessidades especiais, trazendo para o campo da reflexão e da ação, atitudes que valorizem o crescimento intelectual e social dos mesmos. Moreira (2000) contribui afirmando que a educação é uma reflexão social que o professor deve reconhecer na prática de seu papel social e político, e assim proporcionar ações que possibilitem o crescimento intelectual e social dos seus alunos.

Apesar das limitações que o TEA pode imprimir em um estudante, nada pode impedi-lo de participar do processo de escolarização. Neste sentido é que a prática pedagógica transformadora tem a possibilidade de contribuir para o processo de inclusão.

Considerações finais

Trazer para o campo da pesquisa científica a temática inclusão, é uma possibilidade de dar visibilidade aos estudantes com TEA e ao trabalho realizado através da Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola pública municipal. Mesmo existindo este espaço de apoio especializado, ainda, há muito o que se fazer para efetivar a inclusão de estudantes público alvo da educação especial nas escolas regulares. Há, também, necessidade de atitudes e ações que direcionem o respeito do outro pelo outro em ambientes escolares e não escolares. Neste sentido, combater o preconceito que, às vezes, está velado, é uma árdua tarefa da escola, da família e da sociedade como um todo.

É nesta direção que a escolarização dos alunos com Necessidades Educacionais Especializada, em escolas regulares, se faz necessário. Por isso, a importância de investimento na formação de professores nessa área do conhecimento, pois se percebe melhor inter-relação entre teoria e prática em relação à educação especial quando práticas pedagógicas

comprometidas com mudanças se evidenciam no contexto do ensinar e do aprender.

Podemos mencionar que a Sala de Recursos Multifuncionais da escola *lócus* do estudo é um espaço importante para a concretização da inclusão, pois é nesse espaço que são proporcionadas atividades específicas que vão de encontro às necessidades individuais dos estudantes.

Os resultados parciais evidenciam que a prática pedagógica desenvolvida com os estudantes inseridos na SRM contribui de forma significativa no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, tendo para isto o acompanhamento direto de uma professora que desempenha com responsabilidade e profissionalismo sua função.

Neste sentido, o papel do professor é fundamental para a inclusão de estudantes com necessidades especiais, mesmo não sendo o único responsável, mas ele está na linha de frente do ensinar e do aprender. Contudo, ainda, falta um trabalho conjunto e envolvimento dos professores do ensino regular para a concretização de práticas voltadas às necessidades especiais dos estudantes.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez. 2002.

DICKMANN, Ivanio. Vozes da Educação, volume I. São Paulo: Dialogar. 2018.

TISMOO.me. Autismo: Nova classificação, de doenças, CID-11. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>. Acesso em 06 maio 2019.

LIBANÊO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

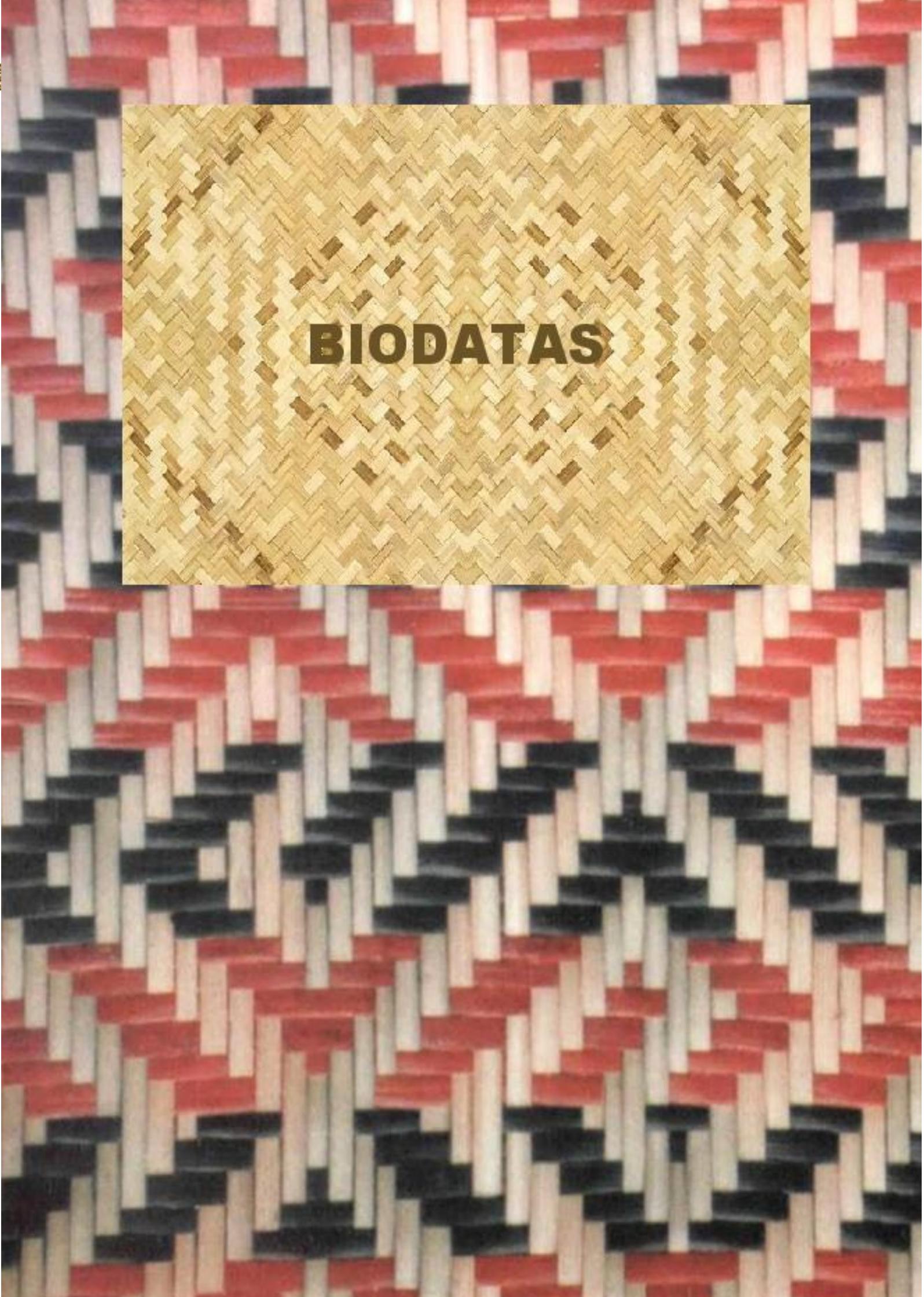
MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARINHO, Eliane A. R., Merkle, Vânia Lucia B. UM OLHAR SOBRE O AUTISMO E SUA ESPECIFICAÇÃO. Em PDF. XI Congresso Nacional de Educação, 2009, Paraná. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1913_1023.pdf . Acesso em: 27 jun. 2019.

MIRANDA, T.G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T.A.G. et al. (Orgs.). **Professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, Vera Lúcia Reis da Silva. **Docentes universitários em início da profissão**. Curitiba: CRV, 2019.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas. In: KREUCH, João B. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



BIODATAS

BIODATAS

Sobre organizadores e autores**ADRIANA FRANCISCA DE MEDEIROS**

Pedagoga (UFRN); Especialista em: Educação Infantil (UFRN) e literatura e Ensino (IFRN); Mestre em Educação (UFRN); Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UNIR) com período sanduíche na University of Florida. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM. Membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Participa como pesquisadora do grupo de pesquisa Geografia, Natureza e Territorialidades humanas (GENTEH/UNIR) e do Laboratório de Avaliação Psicopedagógica, Educacional, Histórico, Cultural e Social da Amazônia (LAPESAM/IEAA/UFAM)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5650581779742116>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9290-0417>

E-mail: afdemedeiros@gmail.com

ALBERLÂNDIA DE LIMA BERNARDO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0905068510572208>

Email: alberlandiafia@gmail.com

ALCIONI DA SILVA MONTEIRO.

Licenciatura em Pedagogia (UFAM); Licenciatura em Artes Visuais (UFAM). Pós-graduada em Gestão Pública (UFAM). Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Professora Municipal - SEMED e Professora Substituta de Artes e Metodologia do Trabalho Científico no IFAM Campus Lábrea (2021), Lábrea/AM. Tem experiência

como Formadora Pesquisadora no Programa Saberes Indígenas pelo IFAM (2017) e na Coordenação pedagógica municipal com ênfase na docência do Ensino Fundamental, Educação Infantil e professora da Educação do Campo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9440765349531796>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8710-4520>

Email: alcionimonteiro@hotmail.com

ANGELA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, vinculada à linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Educação. Membro do grupo de Pesquisa do Laboratório de Gestão Educacional - LAGE da Faculdade de Educação da Unicamp. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Realizou mestrado sanduíche com a Universidade de São Paulo -USP. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas (2005) e graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (1995). Docente efetivo da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional, Políticas Públicas de Educação; Tecnologias, Princípios da Gestão Pedagógica, Didática e Metodologia do Ensino e da Pesquisa

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1047034055749049>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>

E-mail: angela.biase@hotmail.com

ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO

Cursou o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (1990) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Educação/Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, políticas educacionais referentes ao ensino superior,

ensino técnico e tecnológico. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Exerceu a função de Pró-Reitora de Assuntos Comunitários. Foi diretora da Faculdade de Educação (2006 a 2014). Foi Presidente da Associação de Professores do Estado do Amazonas e da Associação dos Servidores da Universidade do Amazonas. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFAM nos períodos de 2005-2007 e 2014 a 2018

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864748731992379>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1940-9477>

E-mail: armindaufam@gmail.com

ANTONIO CARLOS MACIEL

Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal de Pelotas (1975), mestrado em Ciências em Gastroenterologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Medicina (Radiologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é médico do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, e médico - Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Radiologia Médica, atuando principalmente nos seguintes temas: radiologia, ultrassonografia geral e intervencionista

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6075545830950140>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7455-9814>

E-mail: maciel_ac@hotmail.com

CINTIA ADÉLIA DA SILVA

Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Amazonas . Possui Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional. Especialista em Gestão Organizacional de Recursos Humanos pelo Centro Universitário Metropolitano de Manaus. Graduação em Marketing pela Faculdade Metropolitana de Manaus - FAMETRO. Foi monitora da Disciplina Administração Mercadológica (Centro Universitário do Norte- UNINORTE. Atuou como docente, estágio e docência, na disciplina

intitulada "Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais", pela Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Ciências Sociais. Atua, desde 2013, como Pesquisadora do Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores do Sistema de Educação Integral dos Municípios de Ariquemes e Porto Velho-RO, aprovado pela SECAD/MEC. É integrante do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal de Rondônia. Trabalhou como pesquisadora no Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral na Pesquisa Gestão da Educação Integral e Diversidade Sociocultural nos Municípios de Manaus e Manacapuru - AM. Esteve em missão de estudos, pesquisa e docência na Faculdade de Educação da UNICAMP (2016.2), com bolsa CAPES, sob a supervisão da Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli, pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica PROCAD - UNICAMP/UNIR/UFOPA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1358865526962444>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7455-9814>

E-mail: cintiaadelia.adelia@gmail.com

DNÁVIA MIRANDA NEVES LOBATO

Professora da rede pública municipal com experiência em alfabetização, educação especial e ensino infantil. Formação em Normal Superior – Universidade do Estado do Amazonas e Licenciatura em Ciências Biológica – Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e atualmente cursa a pós-graduação nível de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades – IEAA/UFAM na cidade de Humaitá/AM. Membro do Conselho Municipal do FUNDEB e Membro do Conselho Municipal de Educação representante dos professores. Grupo de pesquisa: Formação de professores

Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/6081374996017647>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5728-5323>

E-mail: dnaviamn@hotmail.com

DORYS LORENA SANTOS DE CARVALHO

Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Participante do Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GPEDIN

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2253676571605827>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0936-3698>

E-mail: doryslorena@hotmail.com

ELIANE REGINA MARTINS BATISTA

Professora no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas, Doutora em Educação em Ciências e Matemática (Universidade Federal do Mato Grosso/REAMEC), Mestre em Educação (Universidade Federal do Amazonas), Psicopedagoga (Universidade Federal de Rondônia), graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Amazonas). Atualmente é professora do curso de Pedagogia, das licenciaturas e do curso de mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades no IEAA. Pesquisa na área de formação de professores, políticas curriculares, educação em ciências. Membro do Grupo de Investigação Sobre Relação Educativa e Aprendizagem -LAPESAM - Laboratório de Avaliação Psicopedagógica, Educacional, Histórico, Cultural e Social da Amazônia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6865614032821482>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6018-7140>

E-mails: anne_tista@hotmail.com;

eliane_rm@ufam.edu.br

EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA

Licenciatura em Estudos Sociais; Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, possui especialização em Educação Especial, Mestrado e Doutorado em Educação. Professora e Pedagoga da rede pública do Estado do Amazonas de 1986-2005, professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas desde 2006. Trabalha na formação de professores e desenvolve atividades de pesquisa e extensão em Educação do Campo, Educação

Indígena, Políticas Públicas e Currículo. Docente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus/AM. Atua em grupo de pesquisa NEABI- Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro Brasileira e Indígena. Cultura, Política e Sociedade no contexto Amazônico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7518673342621764> ;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7725-6464>

Email: eleite@ufam.edu.br eulinanog@hotmail.com

KELLYANE LISBOA RAMOS.

Licenciatura em Pedagogia (UFAM); Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FASA); Pós Graduação em Ensino de História (UCAM PRO MINAS) Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Professora substituta no IEAA UFAM campus Humaitá (2017-2018). Pedagoga na rede estadual de ensino SEDUC/AM (2021), Borba/AM. Atua em grupo de Pesquisa NEABI- Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro Brasileira e Indígena.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6810467481317682>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0125-7329>

Email: kellyanne.ped@gmail.com

LENILDA MOLINA GUERREIRO REIS

Mestranda do Programa de Pós graduação stricto senso em Educação da Universidade Federal de Rondônia, especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Unyleya, graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, graduada em História pela Faculdade Unicesumar. tem experiência na área de educação como professora do ensino fundamental atuando de Março de 2010 a Dezembro de 2012, atuou também como professora substituta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no período de Novembro de 2016 a Julho de 2018,, é vinculada ao grupo de pesquisa Sobre Relação Educativa e Aprendizagem do Laboratório de Avaliação Psicopedagógica, Educacional e Social da Amazônia-de pesquisa- LAPESAM/UFAM, faz parte do Núcleo de

Pesquisa em Educação e Direitos Humanos-NEPEDH/UFAM. Atualmente atua como pedagoga de uma escola estadual do Amazonas

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1499149149758445>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3993-5757>

E-mail: lenildamolina@gmail.com

MARINEZ DOS SANTOS DE PAULA

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, prática docente

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2765297011892968>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8845-2965>

E-mail: marinezdepaula13@gmail.com

NEILA GONÇALVES VINENTE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santo André (FASA), possui mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH (2019) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professora temporária na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, e na Secretaria Municipal de Educação -SEMED no município de Humaitá-Amazonas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3578013683951320>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9297-8257>.

E-mail: neilavinente@hotmail.com

NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia pela União das Escolas Superiores do Estado do Pará (1988), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000), Pós Doutorado concluído em 2020 no

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Foi Pró-Reitora de Extensão da UFPA no período de 2005/2009. É Professora Titular da Universidade Federal do Pará, Orientadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Professora do Programa de Doutorado em Educação em Rede da Amazonia - PGEDA/EDUCANORTE, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação em Educação Básica ?NEB/UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e Planejamento da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, gestão e administração da educação, políticas e programas de educação integral e de tempo integral, análise de programas e projetos federais e seus impactos na escola básica, análise e monitoramento das metas do PNE 2014 nos estados e municípios. Atualmente Coordena o Projeto de Pesquisa "Análise e Monitoramento da Educação Integral e em tempo integral nos planos estaduais e municipais de educação no Pará" e o Projeto de Extensão "Gestores Escolares em diálogo: a democracia e os desafios contemporâneos".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8091-5213>

E-mail: neycmo@ufpa.br

RAIMUNDO VALCEMIR SABÓIA GOUVEIA

Possui graduação em LICENCIATURA EM QUÍMICA pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (2006), LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS pela Universidade Federal do Amazonas (2012) e MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2017). Atualmente é professor do Governo do Estado do Amazonas e do Município de Presidente Figueiredo, AM

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5803513623628482>

E-MAIL: valcemir2011@gmail.com

RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, e aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação na UFAM, certificado pelo CNPQ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3340541920535518>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7111-0720>.

E-mail: rudervania.aranha@gmail.com

SELMA SUELY BAÇAL DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestrado e Doutorado em Educação, ambos pela Universidade de São Paulo. Professora associada IV da UFAM e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, onde orienta mestrado e doutorado. É Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFAM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação na UFAM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5050471052673175>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6765-4568>

E-mail: selmabacal@ufam.edu.br

SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS

Possui graduação em Pedagogia - Supervisão escolar e magistério pela Universidade Federal de Rondônia (1987) e doutorado em Diagnóstico e avaliação educativa-psicopedagogia pela Universidade da Coruña (2004, revalidado e registrado pela UNB). Concluiu estágio de pós-doutoramento com ênfase em Psicologia Escolar pela Universidade do Minho (2005), Universidade Autónoma Nacional do México-UNAM (2019), Universidade de La Salle, Bajío, León, México (2019). É professora DE na Universidade Federal do Amazonas- Campus do Vale do Rio Madeira - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA - Humaitá (2006). Coordena grupos de pesquisas UFAM/CNPq (2006), dirige periódicos vinculados aos grupos de pesquisa que lidera: Revistas Educamazônia

(2008-atual) e Revista AMAzônica (2008-atual). Coordenou diversos projetos de pesquisas apoiados pelo CNPq/CAPES e FAPEAM, colabora com programas de pós graduação da UFAM, núcleos de estudos e pesquisas da UFAM, eventos científicos, projetos de extensão universitária e outras atividades acadêmicas. Ao abrigo do PROCAD/AMAZÔNIA (PPGE-UFAM/PPGE-UFPA-PPGE-/UFMT, 2019), exerceu atividades no exterior (México) como professora visitante convidada, junto às Universidades De La Salle Bajío e Autonôma Nacional do México, onde coordena projeto internacional longitudinal na área da educação superior com a participação de diversos países

Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/9048283421149753>

E-mail: suelymascarenhas1@gmail.com

THAIS DE SOUZA QUIRINO

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – PPGE/UNIR. Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Campus Humaitá. Integrante do Grupo de Pesquisa Práxis-UNIR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8220630862457957>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0510-6093>.

E-mail: thaisdesouzaquirino@hotmail.com

VERA LÚCIA REIS DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS (2015), na Linha de Pesquisa: Formação de professores, Currículo e Práticas pedagógicas; realizou Estágio Doutorado Sanduíche na Universidade de Sevilha, Espanha com bolsa CAPES. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus/AM (2010); Especialização em Metodologia do Ensino Superior (2004); graduação em Pedagogia, também, pela Universidade Federal do Amazonas (1995). É professora da Universidade Federal do Amazonas - Campus Vale do Rio Madeira - Humaitá/AM, atuando como professora nos cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação de

Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia do estudo e pesquisa; Formação de Professores; Docência universitária; Ensino Superior; Professores Iniciantes; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento profissional docente; Projeto Político-Pedagógico

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5466609811849753>

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4166-5386>

E-mail: verareis@ufam.edu.br

ZILDA GLÁUCIA ELIAS FRANCO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra (ITEC-1994), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso, (UNEMAT-2001), com a pesquisa: A produção escrita da criança e a interferência do professor. Mestre em Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción revalidado pela Universidade Estácio de Sá - RJ (2010), onde realizou pesquisa na área de História de Leitura de professoras alfabetizadoras. Doutora Em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP por meio da pesquisa " Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular". Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA no Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá - AM da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GPEDIN, Coordenadora do Projeto de Pesquisa Educação Infantil: políticas e práticas. Participa Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular ? GEPEJUC (PUC/SP) e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (UFAM). Professora e Pesquisadora das áreas da Educação Infantil, Políticas Curriculares e da Educação do Campo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1576292560798601>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>

E-mail: zildaglaucia@ufam.edu.br

