

Organizadores

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Hergos Ritor Fróes de Couto

Pesquisa e Pós-graduação na Amazônia: desafios e compromissos

**HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO
EDUCACIONAL NA AMAZONIA**
**CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pro-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica

Instituto de Ciências da Educação/ICED
Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE UFOPA

DIAGRAMAÇÃO e CAPA
Ledyane Lopes Barbosa

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Denilson Diniz Pereira – UFAM

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar

Profa Dra Maria Jose Pires Barros Cardozo - UFMA

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel – UFPA/UNIR

Profa Dra Olivia Medeiros Neta – UFRN

Prof. Dr. Leandro Sartori - UERJ

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – UESB

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA), por meio do componente curricular Seminário de Teses em Andamento do PPGE/UFOPA.

O conteúdo é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

P474 Pesquisa e pós-graduação na Amazônia: desafios e compromissos [livro eletrônico]./
Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares e Hergos Ritor Fróes de Couto [Org.]. – Santarém,Pará:
Ufopa, 2025.
136 p. : il. Índice:
Inclui Bibliografia.

Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/>
ISBN: 978-65-83897-18-3(E-book).

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-Ufopa por meio do componente curricular Seminário de Teses em Andamento do PPGE/Ufopa.

1. Educação-Amazônia. 2. Políticas educacionais - Amazônia. 3. Pós-graduação - Amazônia.
I. Colares, Maria Lília Imbiriba de Sousa. II. Couto, Hergos Ritor Fróes de. III. Título.

CDD: 23 ed. 370.7098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

SUMÁRIO

Apresentação	06
---------------------------	-----------

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Hergos Ritor Froes de Couto

Linha 1 - História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

Capítulo 1	10
-------------------------	-----------

A formação de mulheres da várzea de Santarém-PA no magistério: o trabalho doméstico como condição para estudar

Juliana Figueira Nogueira

Anselmo Alencar Colares

Newton Antonio Paciulli Bryan

Capítulo 2	23
-------------------------	-----------

Financiamento da educação integral: estudo na Região Metropolitana de Santarém/PA (2012–2024)

Kédna Syuianne Quintas Melo Menezes

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Capítulo 3	37
-------------------------	-----------

Educação integral em tempo integral em Oriximiná/PA: a política municipal entre 2020–2024

Luciene Maria da Silva

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Leandro Sartori

Capítulo 4	55
-------------------------	-----------

Educomunicação na Amazônia: mediação filosófica com a pedagogia histórico-crítica

Everaldo de Souza Cordeiro

Anselmo Alencar Colares

Linha 2 - Conhecimento e Formação na educação Escolar

Capítulo 5	70
-------------------------	-----------

Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI): trajetória, aproximações e distanciamentos entre o proposto e o vivenciado

Leide Daiana Marques da Silva

Sinara Almeida da Costa

Capítulo 6 78

O retorno ao disciplinar: sobre o insucesso do modelo de Licenciaturas Integradas/Interdisciplinares na UFOPA

Amanda Carvalho Cantal de Souza

Glauco Cohen Ferreira Pantoja

Capítulo 7 89

Avaliação de livros de literatura infantil e seu impacto pedagógico

Cristiane Pereira Moreira

Luiz Percival Leme Britto

Capítulo 8 104

Entre memórias e história digital da educação matemática: contribuições das fontes históricas digitais para a formação inicial de professores de matemática do Oeste do Pará

Eliseu da Rocha Marinho Filho

José Ricardo e Souza Mafra

Capítulo 9 121

Educação popular e cultura digital: vivências e experiências da escola de militância socioambiental amazônica (EMSA)

Lindon Johnson Pontes Portela

Gilson Cruz Junior

Apresentação

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Hergos Ritor Fróes de Couto

Este e-book reúne os projetos apresentados no I Seminário de Teses em Andamento que constitui uma atividade formativa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), voltada à qualificação dos projetos de pesquisa em desenvolvimento. O Seminário tem como objetivo criar um espaço de interlocução no qual doutorandos socializam suas pesquisas em estágio inicial com a comunidade acadêmica, recebendo contribuições críticas que auxiliam nos caminhos a serem percorridos até a defesa de suas teses.

Trata-se de um momento privilegiado de compartilhamento e reflexão coletiva, no qual se fortalecem as interações entre os pesquisadores do Programa e se ampliam os debates sobre a educação enquanto campo de pesquisa. Destaca-se, ainda, a participação de egressos, docentes do PPGE e professores externos convidados, que assumem o papel de avaliadores das pesquisas, contribuindo tanto com as linhas de pesquisa quanto com a consolidação do Programa como um todo.

Esse processo de troca, avaliação e crítica constitui-se em experiência formativa fundamental para todos os envolvidos, pois possibilita a elevação do nível acadêmico, o amadurecimento dos trabalhos e a consolidação do PPGE/UFOPA como espaço de produção científica na Amazônia.

Deste modo, este e-book traz os trabalhos socializados no seminário, organizados em nove capítulos que se distribuem nas duas linhas de pesquisa que estruturam o doutorado em Educação do PPGE/UFOPA: Linha 1 – História, Política e Gestão Educacional na Amazônia e Linha 2 – Conhecimento e Formação na Educação Escolar.

O Capítulo 1, *A formação de mulheres da várzea de Santarém-PA no magistério: o trabalho doméstico como condição para estudar*, analisa as

trajetórias de mulheres que, entre 1988 e 1997, recorreram ao trabalho doméstico em residências urbanas como estratégia para acessar e concluir o curso de Magistério. Fundamentada na Teoria da Reprodução Social, a pesquisa problematiza as relações entre gênero, classe e educação, mostrando como esse trabalho funcionou ao mesmo tempo como meio de escolarização e como forma de exploração.

No Capítulo 2, *Financiamento da educação integral: estudo na Região Metropolitana de Santarém/PA (2012–2024)*, discute-se o financiamento das políticas de educação integral em Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos. A análise dos programas nacionais e municipais revela disputas entre concepções de Estado e de educação, ora voltadas à justiça social, ora subordinadas a exigências fiscais e meritocráticas, destacando a necessidade de políticas de financiamento estáveis e estruturantes.

O Capítulo 3, *Educação integral em tempo integral em Oriximiná/PA: a política municipal entre 2020–2024*, examina a experiência local de implementação da educação integral, destacando como as diretrizes nacionais foram reinterpretadas em um contexto amazônico marcado por desafios territoriais, culturais e econômicos. A pesquisa revela avanços e limites dessa política municipal.

Já o Capítulo 4, *A contribuição da educomunicação na educação básica: perspectivas para a formação crítica de estudantes*, enfatiza o papel da educomunicação como ferramenta de leitura crítica da realidade e formação cidadã, inspirando-se em Paulo Freire e outros autores da área.

O Capítulo 5, *Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI): trajetória, aproximações e distanciamentos entre o proposto e o vivenciado*, analisa tensões entre diretrizes e práticas escolares, evidenciando tanto contribuições quanto limites do programa na ampliação do repertório linguístico das crianças.

O Capítulo 6, *O retorno ao disciplinar: sobre o insucesso do modelo de Licenciaturas Integradas/Interdisciplinares na UFOPA*, avalia o projeto pioneiro da instituição e suas dificuldades estruturais e pedagógicas, refletindo sobre os limites da interdisciplinaridade diante das contradições institucionais.

O Capítulo 7 *Avaliação de livros de literatura infantil e seu impacto pedagógico*, investiga as diversas formas de avaliar o livro de literatura infantil e o impacto pedagógico na educação escolar em relação aos livros avaliados ou indicados em listas, seja do PNLD Literário, de instituições premiadoras ou debatedoras sobre a produção editorial de literatura infantil.

No Capítulo 8, *Entre memórias e história digital da educação matemática: contribuições das fontes históricas digitais para a formação inicial de professores de matemática do Oeste do Pará*, são analisados quais aspectos o uso de documentos históricos digitais relacionados à História da Educação Matemática pode contribuir para aprimorar a formação inicial de professores de Matemática do Oeste do Pará.

Por fim, o Capítulo 9, *Educação popular e cultura digital: vivências e experiências da escola de militância socioambiental amazônida (EMSA)* discute as relações entre a cultura digital e a educação popular estão presentes nas ações e experiências da EMSA, com foco na formação de comunicadores populares.

Convidamos o leitor a percorrer os capítulos deste e-book e se concentrar na riqueza das pesquisas aqui reunidas. Este trabalho socializa as investigações apresentadas no I Seminário de Teses em Andamento do PPGE e marca um momento histórico: trata-se do e-book da primeira turma de doutorado em educação da UFOPA, resultado de um processo coletivo que simboliza a consolidação do Programa e a sua contribuição para a pesquisa educacional na Amazônia. O objetivo é partilhar com a comunidade acadêmica e com a sociedade os caminhos de pesquisa que estão sendo construídos e que certamente trarão novas perspectivas para o campo da Educação.

**LINHA 1: HISTÓRIA, POLÍTICA E
GESTÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA**

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DE MULHERES DA VÁRZEA DE SANTARÉM-PA NO MAGISTÉRIO: O TRABALHO DOMÉSTICO COMO CONDIÇÃO PARA ESTUDAR

Juliana Figueira Nogueira

HISTEDBR/UFOPA/PPGE-UFOPA

nogueir7.jf@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0530-9686>

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Anselmo Alencar Colares

HISTEDBR/UFOPA/PPGE-UFOPA

anselmocolares@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

Newton Antonio Paciulli Bryan

LAPPLANE /Unicamp/ Unicamp

nbryan011@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9790-2443>

Introdução

A pesquisa insere-se nos estudos sobre a história da educação de mulheres na Amazônia, com foco na formação de professoras por meio do curso de Magistério. Busca-se compreender as dinâmicas que atravessam as trajetórias escolares de mulheres oriundas da várzea de Santarém-PA, que precisaram sair de suas comunidades para continuar os estudos e se tornarem professoras. Em um contexto de ausência de escolas que ultrapassassem as séries iniciais, essas mulheres migravam para as cidades e encontravam no trabalho doméstico a única possibilidade de sustentar sua permanência na cidade enquanto buscavam ampliar sua formação profissional.

Embora a semântica do termo – magistério tenha se popularizado como expressão para se referir aos profissionais que atuam na docência na Educação Básica, nesta pesquisa focamos na formação específica do curso de Magistério, que foi instituído pela Lei nº 5.692/1971, que estabelecia a

exigência de habilitação específica em nível de segundo grau para atuação no ensino de primeira à quarta série. Sendo assim, focaremos nas professoras que iniciaram sua profissionalização na docência através desse curso.

Em perspectiva histórica, evidencia-se que o acesso das mulheres à educação foi marcado por restrições, seja pela proibição inicial de frequentar a escola, seja pela oferta de um ensino limitado a funções sociais que até então determinado tipo de sociedade relegava a elas – preparar mães e esposas para o espaço doméstico (Almeida, 2014; Melo, 2012). Essa concepção, como aponta Safiotti (1987), é sustentada por um aspecto ideológico que naturaliza funções sociais atribuídas às mulheres, ocultando seu caráter histórico e servindo para manter estruturas de poder e desigualdade.

A associação histórica entre mulheres e trabalho doméstico levou muitas meninas e jovens de áreas rurais a assumirem essas funções como meio de garantir o acesso à educação, dadas as limitações educacionais e financeiras. Em diversos casos, a permanência na escola dependia de morar na casa de patrões e desempenhar atividades domésticas, prática recorrente entre famílias com baixo poder aquisitivo. Rizzini e Fonseca (2001) apontam que, apesar da ausência de dados precisos para períodos mais antigos, é plausível inferir que essa realidade perdura há muito tempo, sendo explicada pela carência de transporte, custos elevados e a busca por oportunidades escolares na cidade.

Diante disso, torna-se necessário problematizar como tais condições históricas influenciaram trajetórias educacionais femininas na Amazônia, e refletir sobre situações que muitas mulheres foram submetidas durante seu processo de formação profissional, especialmente ao verificar aspectos ligados às opressões e desigualdades de classe, gênero no processo formativo.

Do ponto de vista social, a pesquisa se justifica pela relevância de temas como a formação de professoras, o trabalho doméstico feminino precoce e as desigualdades no acesso e profissionalização de mulheres oriundas de comunidades rurais. A articulação entre o tornar-se professora e

a vinculação ao trabalho doméstico revela-se essencial para compreender como essas experiências se relacionam com fatores estruturais, como classe social, sexo e condições históricas de exclusão educacional, especialmente no caso de mulheres pobres e racializadas.

No campo científico, a investigação busca preencher uma lacuna, dada a escassez de estudos que abordem a experiência de mulheres amazônicas que acessaram o curso de Magistério por meio dessa condição. Ao situar esse fenômeno em sua singularidade, a pesquisa pretende conectá-lo a um panorama mais amplo, que discute a relação entre trabalho doméstico e formação docente no Brasil, oferecendo subsídios para novas análises históricas e sociais.

Espera-se que este estudo contribua para a ampliação do conhecimento acerca da formação de mulheres na Amazônia em um recorte temporal específico, a partir de uma análise crítica sobre a estrutura social que se manifesta no atendimento educacional precário e no lugar historicamente reservado às meninas e mulheres que buscavam superar percalços para se tornarem professoras na cidade de Santarém-PA.

A partir dessa breve contextualização trazemos como problema central deste trabalho: Quais desafios enfrentados por mulheres da várzea de Santarém-PA em sua trajetória para se tornarem professoras tendo no trabalho doméstico a única condição para acesso ao curso de magistério no período de 1988 a 1997? A pergunta problematiza a necessidade de migração de mulheres da várzea para a cidade e a realização de trabalhos domésticos em residências de terceiros como forma de viabilizar a formação no curso de magistério. Diante dessa questão, por meio destas questões norteadoras indagamos: Como ocorriam os arranjos para a inserção dessas mulheres em moradias na cidade para terem acesso à escola? Quais os fatores estavam presentes que influenciavam a frequência e a continuidades da formação das mulheres submetidas a essas condições de dependência do trabalho doméstico para conseguirem estudar? Existiam padrões de migração e mobilidade populacionais das mulheres das comunidades de várzea que enfrentaram essa realidade?

Objetivos

O objetivo geral é compreender os desafios enfrentados por mulheres oriundas da várzea de Santarém-PA que, entre os anos de 1988 a 1997, utilizaram o trabalho doméstico como única condição para acesso, permanência no curso de magistério e entrada na profissão. Como objetivos específicos a tese busca:

a) verificar os tipos de arranjos envolvidos no processo de inserção dessas mulheres nas residências da cidade que possibilitaram o seu acesso ao curso de magistério;

b) identificar os fatores que influenciavam a frequência e a continuidade da formação de mulheres submetidas ao trabalho doméstico como condição para o estudo;

c) investigar possíveis padrões de migração e mobilidade populacional das mulheres das comunidades da várzea de Santarém-PA que passaram por esse processo.

Metodologia

A realização da pesquisa fundamenta-se em uma abordagem histórica, com referencial teórico que utiliza categorias centrais como trabalho (MARX, 1978; 2023) para situar o problema e orientar as análises, estabelecendo interfaces com o trabalho doméstico feminino. A partir da revisão sobre o tema, identificou-se a Teoria da Reprodução Social (TRS) como campo de estudos oriundo do marxismo, que busca compreender a opressão feminina no capitalismo.

Nesse contexto, o trabalho doméstico realizado por mulheres constitui-se como elemento central de análise. Assim, adota-se a TRS como aporte teórico-metodológico para fundamentar as interpretações e apreender o fenômeno investigado, considerando que a teoria emerge do aprofundamento dos estudos marxistas aplicados à compreensão sobre as

mulheres na sociedade capitalista (Vogel, 2022, Ferguson e McNally 2022, Bhattacharya, 2023). De acordo com Grecco (2018) a TRS é compreendida como uma renovação dos estudos marxistas, "capaz de embasar a análises mais complexas das relações capitalistas atuais, inclusive do modo como a própria problemática atual dos trabalhos doméstico e de cuidados é pensada" (Grecco, 2018, p. 71-72)

O estudo tem como recorte empírico a Comunidade Centro do Aritapera, localizada na microrregião do Aritapera, uma das quatro microrregiões de várzea do município de Santarém-PA, juntamente com Tapará, Urucurituba e Ituí. As áreas de várzea são faixas de terra às margens dos rios, marcadas pelos ciclos anuais de enchente e vazante, que influenciam diretamente as condições de vida das comunidades. Nessas localidades, a organização social ocorre em torno de escolas, igrejas, clubes de futebol ou associações comunitárias, sendo espaços que articulam atividades educativas, culturais e sociais.

A escolha da microrregião do Aritapera ocorreu pela identificação prévia de cinco mulheres, que se enquadram no perfil estabelecido para a pesquisa, formando um grupo significativo de participantes. Embora outras comunidades apresentem perfis semelhantes em menor quantidade, as condições ambientais, como períodos de isolamento devido às enchentes e secas extremas, bem como as distâncias, dificultam a logística de acesso e justificam a concentração do estudo em uma área específica. Além disso, as comunidades de várzea compartilham modos de vida similares, o que permite que a análise na microrregião do Aritapera possa refletir dinâmicas sociais comuns a outras localidades, sem comprometer a profundidade do estudo.

As técnicas de coleta de dados incluirão a realização de entrevistas com as mulheres participantes, que serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas, compondo parte essencial da análise do fenômeno. As entrevistas possibilitarão compreender os arranjos sociais e econômicos que influenciaram a inserção dessas mulheres nas residências da cidade, abrangendo relações de trabalho e dinâmicas familiares. Pretende-se ainda identificar os fatores que impactaram a frequência e a continuidade

de sua formação escolar, bem como as barreiras econômicas, sociais e culturais enfrentadas. Além disso, buscar-se-á analisar padrões de migração e mobilidade populacional nas comunidades e suas implicações para a trajetória educacional das entrevistadas.

Além das entrevistas, pretende-se também utilizar um questionário, com o objetivo de coletar informações quantitativas e qualitativas que possam escapar da entrevista, as quais a partir das respostas, será possível identificar padrões e tendências relacionadas ao acesso à educação, ao trabalho doméstico e às condições socioeconômicas da entrevistada e da família para entender outros fatores intervenientes na formação escolar nas condições de inserção no trabalho doméstico precoce.

A FORMAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL E EM SANTARÉM-PA

A educação feminina no Brasil possui uma trajetória marcada por desigualdades e restrições históricas. Durante o período colonial e grande parte do século XIX, o acesso das mulheres à educação era limitado, sendo direcionado principalmente para habilidades domésticas e religiosas, consideradas adequadas ao papel social que lhes era atribuído: o de mães e esposas. As primeiras iniciativas de ensino formal para meninas surgiram em instituições religiosas, voltadas à formação moral e ao aprendizado de atividades como bordado, costura e leitura básica, sem contemplar uma formação intelectual equivalente à ofertada aos meninos.

Foi somente com a Primeira República (1890-1930) que surgiram as primeiras escolas para formar professores. Trata-se das Escolas Normais, vistas como uma das poucas possibilidades de formação para mulheres pobres, embora também atendessem jovens de famílias abastadas que buscavam apenas elevar sua educação escolarizada (Teixeira, 2011; Novaes, 1992). De acordo com Nosella (2011) "a velha Escola Normal, primária e secundária, foi a forma didática mais importante para a preparação dos educadores da Primeira República" [...] (p.171)

No Pará, a educação de mulheres não difere substancialmente do que ocorreu em outros estados do país. As Ordens religiosas assumiram a ação educacional “do ponto de vista histórico e educacional, coube aos franciscanos organizar, promover e impulsionar a educação na região” (Tapajós-Sousa e Colares, 2023, p. 137).

O atendimento educacional, contudo, manteve-se segregado por sexo, sobretudo em instituições confessionais, como evidenciam Couto (2019) e Tapajós-Sousa e Colares (2023), que analisam a organização escolar no Baixo Amazonas e a educação feminina, marcada pela influência de ordens religiosas.

Em Santarém, essa formação ocorreu no Colégio Santa Clara, criado como orfanato para atender meninas de diferentes localidades. Os registros apontam que a primeira órfã acolhida veio da Comunidade Costa do Tapará (área de várzea de Santarém-PA), tinha 5 anos, de nome Antônia, “filha de D. Geralda, sem registro do nome do pai, [...] com data de entrada em 20 de novembro de 1910) (p.139). O curso voltado para a formação de professoras foi criado em 1951, com a abertura do Curso Normal de 2º Ciclo (Tapajós-Sousa e Colares, 2023).

O panorama educacional de Santarém nas décadas seguintes revela profundas desigualdades de acesso, altas taxas de analfabetismo e predominância de instituições privadas no ensino secundário (Colares, 1998). Mesmo com iniciativas como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1959–1962), a oferta escolar na zona rural permaneceu restrita às séries iniciais até a década de 1990. O avanço na criação de escolas pode estar relacionado à democratização promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), bem como ao fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação no campo.

O quadro síntese abaixo apresenta os marcos na formação de mulheres no colégio Santa Clara, uma das instituições que tiveram o protagonismo na formação de mulheres em Santarém-PA:

Quadro 1 – Formação de mulheres no Colégio Santa Clara em Santarém-PA

Fase	Ano	Acontecimento
Implantação (1910-1916)	1910	Fundação do Colégio Santa Clara; Acolhimento da primeira órfã.
	1913	Início do funcionamento com atendimento social.
	1916	Autorização para funcionamento do Curso primário.
Formação de Professoras (1939-1951)	1939	Implantação do Curso Normal para formação de professoras.
	1946	Pedido ao MEC e autorização para funcionamento do Curso Primário.
	1951	Início do Curso Normal (2º ciclo) - formação de professoras primárias.
Expansão e atendimento às exigências do CNE (1976-1998)	1976	Autorização para funcionamento do 1º grau (8 anos), extinção do Ginásio de 4 anos.
	1981	Reconhecimento do Curso de 2º grau
	1990-1998	Funcionamento dos cursos de Educação Geral – Científico, Humanas e Biológicas.

Fonte: Os autores, a partir de Tapajós-Sousa e Colares (2023) e Santos, Colares e Tapajós-Sousa (2025).

De acordo com Colares (1998), o curso normal, mesmo tendo iniciado em 1939, permaneceu restrito a uma única instituição religiosa – o Colégio Santa Clara – até 1960. Somente a partir dessa década outras instituições passaram a ofertá-lo, como o Ginásio São Raimundo Nonato, de origem confessional, e posteriormente o Colégio Álvaro Adolfo do Silveira, pertencente à esfera pública estadual.

Embora existam estudos recentes que permitem compreender a educação feminina no município de Santarém, ainda permanecem questões sem resposta, como as condições de formação profissional no magistério para mulheres oriundas de áreas rurais. Destacam-se, especialmente, aquelas que já não se formaram em regime de internato e que precisaram sair de suas comunidades para enfrentar situações adversas, como o trabalho doméstico, a fim de tornarem-se professoras.

O estudo de Reis e Wiggers (2020) sobre mulheres que “botam banca”¹ em Santarém, traz elementos a respeito da migração de jovens do meio rural para o município, indicando que a saída das comunidades rurais estava fortemente associada ao desejo ou necessidade de estudar. Contudo, esse movimento implicava, muitas vezes, o ingresso precoce no trabalho doméstico, como no caso de Maria, que relata: “trabalhava que nem escrava e eu ficava tão cansada que não conseguia estudar, mas eu tinha que estudar pelo menos um pouquinho para minha mãe ficar feliz” (Reis e Wiggers, 2020, p. 205-206). Essas relações eram muitas vezes justificadas pelos padrões como laços afetivos – “praticamente da família” – mas, na prática, configuravam formas de exploração que restringiam o tempo e a energia disponíveis para a escolarização.

Resultados e Discussões

Por meio dos estudos levantados até o momento é possível compreender que o trabalho doméstico em perspectiva histórica se constituiu como um mecanismo estruturante que perpassa pela formação da mulher, seja do ponto de vista de uma finalidade educacional, quanto de uma necessidade social para aquelas que vem de classes de baixo poder aquisitivo.

Desse modo, para uma mulher estar inserida em uma condição assim é estar sob o jugo da subordinação e exploração. Essa condição, longe de ser um “arranjo natural”, está diretamente relacionada a uma lógica social e histórica que destinou às mulheres pobres e racializadas o espaço do cuidado e do serviço doméstico como vem problematizando a Teoria da Reprodução social (TRS).

Outro aspecto a destacar, refere-se às consequências pedagógicas que podem decorrer desse processo. O excesso de trabalho doméstico,

¹ “mulheres que botam banca” é um termo utilizado pelas autoras para se referir às mulheres que realizam vendas em mesas e/ou bancas em frente a suas residências de modo informal para garantir o sustento da família.

aliado à falta de tempo para estudo, pode repercutir negativamente na frequência escolar e na qualidade do aprendizado, impondo limites à formação acadêmica. Como evidenciado por Reis e Wiggers (2020), a condição de “trabalhar para estudar” frequentemente implicava em uma contradição: quanto mais se trabalhava, menor era a possibilidade de dedicar-se à escola.

Portanto, os resultados preliminares apontam que o trabalho doméstico, pode não se constituir apenas como um meio individual de viabilizar estudos, mas um fenômeno histórico e social, atravessado por desigualdades estruturais, que precisa ser compreendido em sua relação direta com a profissionalização docente feminina na Amazônia.

Considerações parciais

Ao situar o fenômeno no cruzamento entre trabalho doméstico e formação de mulheres no magistério, a investigação articula a dimensão histórica com aportes da Teoria da Reprodução Social, demonstrando que o acesso à escolarização e à profissionalização docente depende das condições materiais e sociais que o possibilitam.

Do ponto de vista social, os resultados parciais problematizam a naturalização do trabalho doméstico como “porta de entrada” para a escolarização, evidenciando que essa prática, ainda recorrente em muitos contextos, configura uma forma de exploração do trabalho feminino. Por fim, considera-se que este estudo, ao destacar as particularidades das trajetórias femininas da várzea, busca identificar os desafios e arranjos envolvidos nesse processo, de modo a subsidiar reflexões e o avanço do conhecimento sobre a questão.

O desafio à pesquisa é, portanto, aprofundar o diálogo entre as experiências das mulheres entrevistadas e os referenciais teóricos mobilizados, a fim de compreender as relações entre o trabalho doméstico e a formação de professoras da várzea de Santarém-PA. Tal inserção no trabalho doméstico,

longe de ser um destino natural, reflete marcadores sociais de classe e está vinculada ao sistema “sexo-gênero” (Lerner, 2019), que historicamente atribui às mulheres papéis definidos culturalmente no trabalho de cuidado.

Referências

ALMEIDA, J. S de. Mulheres na Educação: missão, vocação ou destino? a feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et. al (orgs). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores associados, 2014, p. 55-100.

BHATTACHARYA, Tithi. Como não passar por cima da classe: reprodução social do trabalho e a classe trabalhadora global. In: BHATTACHARYA, T. (Org.). **Teoria da reprodução social: remapear a classe, descentralizar a opressão**. São Paulo: Elefante, 2023. p. 119-154. Tradução de Juliana Penna

COLARES, A. A. **Sociedade e educação em Santarém - PA: estudo do período em que o município foi área de segurança nacional (1969/1984)**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <https://encr.pw/reposiUFGA>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FERGUSON, Susan; MCNALLY, David. Capital, força de trabalho e relações de gênero: introdução de *Marxismo e a opressão às mulheres* na série *Historical Materialism*. In: VOGEL, L. **Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 55-94. Tradução de C. C. Rocha et al.

GRECCO, Fabiana Sanches. Trabalhos domésticos e de cuidados sob a ótica da teoria da reprodução social. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 70–102, 2018. DOI: 10.5433/2176-6665.2018v23n3p70. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/34318>. Acesso em: 1 ago. 2025.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução Luiza Sella. São Paulo: Cultrix, 2019.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2023. Tradução de Rubens Enderle.

MARX, Karl. Trabalho produtivo e improdutivo. In: MARX, Karl. **O capital livro I, capítulo VI** (Inédito). Tradução 1ª ed. Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, São Paulo, 1978, p. 70-80

MELO, Clarice Nascimento de. Sondas da escolarização feminina no Pará. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 83–102, 2012.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639955> . Acesso em: 25 abr. 2025.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: Um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011, p. 166-188.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. 5ª ed. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1992.

REIS, Marla Elizabeth Almeida; WIGGERS, Raquel. Mulheres que "Botam Banca": Gênero e trabalho em Santarém/PA. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, 2020. DOI: 10.22456/1984-1191.98653. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/98653>. Acesso em: 12 ago. 2025.

RIZZINI, I.; FONSECA, C. As meninas e o universo do trabalho doméstico: mudanças recentes. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Trabalho infantil doméstico: estudos temáticos. [S.l.]: Escritório Regional para América Latina e o Caribe; Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil – IPEC, 2001, p. 31-34. Disponível em: https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/fec73ddc8c4d611ecbe6e5141d3afd01c/2002_As%20meninas_Rizzini_Fonseca.pdf . Acesso em 15 abril 2025.

SAFIOTTI, Heleieth I.B. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, N.; COLARES, A.A.; TAPAJÓS SOUSA, E. C. V. Educação de Mulheres: Contexto Histórico-Educacional de Instituição Confessional em Santarém-Pa. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2025. Disponível em: <https://encr.pw/GPOSSHE> . Acesso em: 4 abr. 2025.

TAPAJÓS SOUSA, E. C. de V.; COLARES, A. A. Formação educativa confessional: do orfanato ao magistério. In: MAFRA, J. R. e S. (org.). **Pesquisa em educação na e da Amazônia**. Teresina, PI: Alumia Editorial, 2023. p. 133-153.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

VOGEL, L. **Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária**. Tradução de C. C. Rocha et al. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

CAPÍTULO 2

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA (2012-2024)

Kédna Syuianne Quintas Melo Menezes

HISTEDBR/PPGE-UFOPA

kednasyuianneqm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1823-8909>

Órgão de fomento: CNPQ

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Orientadora

HISTEDBR/PPGE-UFOPA

E-mail Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

Introdução

Refletir sobre o direito à educação pública implica em pensar os recursos que são disponibilizados e conhecer de que maneira ocorre o direcionamento do fundo público para a efetivação do mesmo. Cury (2002) destaca que o reconhecimento de um direito não é suficiente para sua concretização, sendo necessário que esse direito esteja previsto em leis de abrangência nacional. Conforme o autor, a primeira garantia [de um direito] é sua previsão legal, porque é o ordenamento jurídico que vai indicar o regramento da vida cotidiana, apontando direitos, deveres, proibições e limites de atuação. Ele também observa que a inclusão de um direito no ordenamento jurídico de um país é resultado de um longo processo histórico, sendo mais constante a partir da era moderna. Com isso, compreendemos que a efetivação de um direito só é realizada quando o Estado direciona recursos do fundo público para a sua implementação.

O fundo público, neste sentido, trata-se de uma questão estrutural do capitalismo, pois exerce função estratégica na conformação das políticas sociais e na forma como estas se articulam com os mecanismos de

reprodução do capital. Ele é constituído a partir da apropriação de parte da riqueza socialmente produzida, por meio da arrecadação de impostos, taxas e contribuições (Oliveira, 1998). Nesse contexto, as disputas de classe não se limitam às relações produtivas, mas se manifestam também em torno da condução do fundo público, especialmente em dois momentos distintos: na formulação da política tributária e na definição da destinação dos gastos públicos. Segundo Filho (2016), tais disputas têm como foco a influência sobre a própria constituição do fundo e os critérios que orientam sua distribuição.

No caso da educação, os recursos públicos destinados aos municípios devem seguir a vinculação constitucional que estabelece limites mínimos de despesa. A Constituição Federal de 1988, no artigo 212, determina que os municípios devem aplicar "nunca menos de 25%" da receita proveniente de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Além dessa vinculação constitucional, os municípios podem contar com recursos oriundos de convênios, projetos e programas vinculados ao Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como de contribuições sociais estabelecidas em lei pela União (Quirino, 2018).

Esta pesquisa está inserida na Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e investiga o financiamento da educação no contexto da educação integral. Ela integra o Projeto Guarda-Chuva intitulado "Política e gestão da educação em tempo integral em unidades escolares da região metropolitana de Santarém-PA", aprovado pela Chamada Pública CNPq n.º 04/2021. O estudo tem como objetivo analisar a implementação da educação em tempo integral na Região Metropolitana de Santarém (RMS), observando como as unidades escolares têm conduzido esse processo à luz das exigências da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse contexto, a análise do financiamento e da oferta da educação integral a partir da realidade dos municípios da RMS revela-se pertinente. Trata-se de compreender como esse direito tem sido abordado nas normativas legais municipais, especialmente considerando que, conforme argumentam Santos e Colares (2019), "o direito à educação integral e à cidadania ainda é um desafio histórico e, ao mesmo tempo, contemporâneo

da oferta da educação pública à classe trabalhadora", cuja realização exige mais do que a simples existência de leis.

A partir do exposto, a pergunta que norteia esta pesquisa é: sendo o financiamento componente condicionante na formulação, organização e desenvolvimento dos projetos de educação integral, especialmente no que se refere à reorganização curricular, como as fontes e formas de financiamento da educação integral são implementadas na região metropolitana de Santarém-PA?

Com base nestes elementos e questão de pesquisa, têm-se como objetivo geral: analisar as fontes e formas de financiamento público da educação em tempo integral, considerando a realidade da região metropolitana de Santarém-PA, formada pelos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos. A investigação se desdobra em outros três objetivos específicos:

1. Analisar a estrutura de financiamento do Programa Mais Educação – PME, do Programa Novo Mais Educação – PNME e do Programa Escola em Tempo Integral;
2. Identificar as ações previstas sobre o financiamento da educação integral (2012-2024) nos documentos das Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Santarém/PA;
3. Analisar como o financiamento da educação em tempo integral é abordado no ordenamento normativo e no planejamento do poder público municipal da região metropolitana de Santarém-PA.

O marco temporal deste trabalho compreenderá os anos de 2012 a 2024, tendo em vista que a criação da Região Metropolitana de Santarém-PA data o ano de 2012, conforme a Lei Complementar Nº 79, de 17 de janeiro de 2012, o ano de 2024 foi determinado como fim do recorte temporal com o objetivo de analisar o Programa de Fomento Escola em Tempo Integral (ETI).

Metodologia

No que se refere à abordagem metodológica adotada, esta pesquisa parte da compreensão de que a escolha do método está vinculada a uma

determinada concepção de mundo, de acordo com os fundamentos da perspectiva histórico-materialista. A opção por essa perspectiva decorre da coerência entre seus fundamentos e os objetivos estabelecidos para o estudo, que busca compreender o financiamento da educação em tempo integral na Região Metropolitana de Santarém-PA. Entende-se que a concepção materialista histórico-dialética oferece o arcabouço teórico-metodológico mais apropriado para a investigação das dinâmicas envolvidas, uma vez que permite captar a totalidade do fenômeno, suas mediações e contradições.

A partir do que Triviños (1987) define como “contemplação viva do fenômeno”, o processo investigativo teve início com a coleta dos primeiros dados e materiais sobre a realidade empírica. Essa etapa consistiu na observação das características iniciais do objeto, na delimitação do fenômeno em estudo e na formulação das hipóteses que orientarão as etapas seguintes da pesquisa.

A pesquisa, neste sentido, busca no primeiro momento realizar o levantamento de produção sobre o tema, sendo consideradas inicialmente as seguintes temáticas:

a) Trabalhos de autores e pesquisadores que discutem sobre educação integral: Cavaliere (2002, 2006, 2009); Coelho (2009); Colares, M. L. I. S. (2015, 2021); Gadotti (2009) ; Lima, Almada (2013); Lima (2013); Maciel, Botelho e Silva (2020), Paro (2009);

b) Trabalhos de autores e pesquisadores que discutem sobre Estado, política educacional e financiamento da educação em tempo integral: Hegel (1997); Höfling (2001); Marx (1999, 2008); Menezes (2009); Monlevade (2012); Scalabrin (2012); Mészáros (2008, 2011); Oliveira (2006, 2015, 2017); Pinto (2014); Freitas (2012, 2015, 2018).

c) Teses e dissertações publicadas que contemplem o estudo sobre política educacional e financiamento da educação integral e em tempo integral na região metropolitana de Santarém-PA, provenientes tanto do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA, quanto de programas externos

Desenvolvimento

Na perspectiva da educação em tempo integral, a garantia do direito a educação em seus diferentes níveis é discutida a partir do Programa Mais Educação – PME (2007), Programa Novo Mais Educação – PNME (2016) e, atualmente, por meio do Programa Escola em Tempo Integral (2023).

O PME surgiu como uma iniciativa voltada à ampliação da jornada escolar e à oferta de atividades complementares para estudantes da rede pública. Lançado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o programa tinha como foco "contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica em tempo integral" (Brasil, 2010, Art. 1º). Foi estabelecido pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/2010.

Em 2016, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria n.º 1.144/2016. O novo programa adotou um direcionamento mais focalizado, com o objetivo de "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, Art. 1º).

Segundo o Centro de Referências em Educação Integral (2016), Mendonça Filho, então ministro da educação, justificou a substituição do PME com base em uma análise de desempenho:

[...] a gestão interina fez uma análise de diversas políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos últimos anos e estabelecem quais serão as prioridades. O Mais Educação é definido como ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação e com distorções gritantes." (Filho, 2016, apud Centro de Referências em Educação Integral, 2016).

Enquanto o PME possuía como enfoque a ampliação da reflexão sobre Educação Integral no Brasil por meio de experiências anteriores, o PNME tinha

como finalidade a melhora no desempenho de Português e Matemática, não levando em consideração ao que já foi produzido historicamente.

Outra alteração realizada no novo desenho do programa, refere-se ao agente decisor e o modo de adesão das unidades escolares. No Mais Educação a adesão era realizada diretamente com o Ministério da Educação pelas unidades escolares e validada pelas secretarias estaduais e municipais. No Novo Mais Educação a adesão deveria ser realizada pelas secretarias estaduais e municipais por meio do envio de uma lista contendo a relação de escolas de sua rede que poderiam se beneficiar do programa, e apenas após essa comunicação inicial que as escolas poderiam fazer a adesão ao programa na plataforma eletrônica do MEC. No que tange o repasse dos recursos, manteve-se o mesmo formato de repasse pelo governo federal, sendo este a realização do envio diretamente à escola pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

O novo programa previa recursos federais para as aulas que acontecessem ao longo de oito meses no contraturno (170 dias úteis), não havendo previsão de verba do governo federal para as aulas que ocorressem no horário complementar durante o ano letivo (em média 200 dias úteis).

As transferências eram calculadas com base no número de alunos atendidos, as escolas localizadas na zona urbana que ofertassem cinco horas suplementares de acompanhamento pedagógico recebiam R\$ 5,00 no mês por aluno, se ofertassem 15 horas de atividades suplementares semanais esse valor subia para R\$ 15,00.

Manteve-se também a distinção entre os valores destinados ao ressarcimento dos monitores, separando aqueles que atuam no acompanhamento pedagógico daqueles responsáveis por outras atividades. No entanto, a diferença entre essas funções foi reduzida, resultando em uma perda relativa para os primeiros. O valor mensal previsto por turma para os monitores que realizam o acompanhamento pedagógico passou a ser de R\$ 150,00, o que representa uma diminuição em comparação aos R\$ 160,00 pagos em 2016 às escolas localizadas em áreas urbanas. Por outro lado, o montante destinado aos monitores das demais atividades permaneceu em R\$

80,00 por turma, a cada mês. No caso das unidades situadas na zona rural, os monitores continuam recebendo um acréscimo de 50% sobre esses valores, mantendo-se a proporcionalidade praticada nos anos anteriores, conforme pode ser verificado no quadro 01.

Quadro 01: Comparativo do repasse de custeio e capital do Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação.

Programa/Ano	Valor do repasse para as escolas com até 500 alunos.	Valor do repasse para as escolas com mais de 1.500 alunos.	Custeio/Capital
PME 2009	R\$ 5.000,00	R\$ 20.000,00	Custeio e capital
PME 2010 e 2011	R\$ 5.000,00	R\$ 15.000,00	Custeio e capital
PME 2012	R\$ 5.000,00	R\$ 15.000,00	80% custeio e 20% capital
PME 2013 e 2014	R\$ 4.000,00	R\$ 9.000,00	75% custeio e 25% capital
PNME 2016	R\$ 10,00 por aluno/atividade.	R\$ 10,00 por aluno/atividade.	Custeio
PNME 2017 e 2018	R\$ 15,00 por aluno/atividade.	R\$ 15,00 por aluno/atividade.	Custeio

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Manuais do PDDE entre 2009 e 2019.

De acordo com o levantamento realizado pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), abrangendo 1.638 escolas participantes do Programa Mais Educação em 861 municípios brasileiros, apresentado ao final de 2015, revelou dificuldades significativas na execução da política. De acordo com os dados, 43% das escolas precisaram adiar o início das atividades em algum período e 18,7% chegaram a suspender temporariamente a implementação do programa, em decorrência de atrasos nos repasses financeiros por parte do governo federal. Além dessas limitações, Souza (2016) destaca que a utilização de voluntários como monitores das ações extracurriculares se mostrou um obstáculo para a continuidade das atividades ao longo do tempo.

Considerações parciais

Esta tese possui como objetivo analisar as fontes e formas de financiamento público da educação em tempo integral, considerando a realidade da região metropolitana de Santarém-PA, formada pelos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos. Com base nas leituras e documentos analisados até o presente momento, verifica-se que os resultados parciais apontam para uma importante reflexão acerca do debate em torno do fundo público para educação.

O fundo público constitui-se, historicamente, em um elemento estratégico para a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, na medida em que se apresenta como condição necessária tanto para a acumulação quanto para a reprodução do capital. Tal fundo se mostra imprescindível ao sustentar o financiamento das inovações tecnológicas e, sobretudo, ao viabilizar processos de financeirização a partir dos recursos acumulados ao longo do desenvolvimento econômico. Todavia, revela-se, simultaneamente, como espaço de contradições, uma vez que comporta uma dimensão voltada à esfera econômica (materializada em mecanismos como subsídios, isenções fiscais e entre outros) e outra direcionada à esfera social, vinculada ao financiamento de políticas públicas em áreas como educação, saúde, habitação e transporte. Nesse sentido, pode-se afirmar que o fundo público exerce uma dupla função: de um lado, favorece os interesses do capital; de outro, atende às demandas sociais da classe trabalhadora, configurando-se, portanto, como um espaço permanente de disputa.

No Brasil, essa disputa pelo fundo público marca o processo histórico do financiamento da educação brasileira, que se faz presente com a reserva de recursos para essa finalidade desde a expulsão dos jesuítas em 1759. Deste modo, têm-se que a CF de 1934 foi a primeira a destinar, para o financiamento da educação, no mínimo 10% das receitas dos impostos da União e nunca menos que 20% das receitas dos municípios, estados e Distrito Federal. Por

outro lado, essa evolução também foi marcada por avanços e retrocessos nas fontes e mecanismos de receitas.

A disputa pelo fundo público se intensifica no Brasil de maneira mais nítida no início dos anos de 1990 com a implantação das políticas neoliberais. O FUNDEF, por exemplo, pode ser incluído no centro dessas disputas, uma vez que, a partir de 1990, o Governo Federal direcionou seus esforços para a universalização do ensino fundamental e para a ampliação do ensino médio, buscando realizar tais ações com redução de custos.

O financiamento da educação integral no Brasil também é um tema atravessado por conflitos históricos e por uma disputa constante entre diferentes concepções de Estado, de justiça social e de papel da educação pública. A partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito social e dever do Estado, a ideia de educação integral ganhou força como um princípio que orienta a formação ampla do sujeito, embora sem estar claramente delimitada em termos operacionais e financeiros.

A ausência de uma definição legal precisa para "educação integral" ou mesmo para "tempo integral" permitiu certa flexibilidade interpretativa, mas também abriu espaço para práticas e políticas públicas heterogêneas e, por vezes, contraditórias. A LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 reforçaram o princípio da educação integral, mas trataram o tempo integral de modo fragmentado e não vinculante. Esse "vácuo" conceitual e normativo acabou sendo ocupado por programas federais, como o Mais Educação, cuja função principal foi a indução de políticas nos estados e municípios.

Um dos momentos mais significativos para o financiamento da educação em tempo integral ocorreu com a criação do FUNDEB, em 2007, que ampliou o escopo do FUNDEF, permitindo o financiamento de todas as etapas da educação básica, inclusive das matrículas em tempo integral. Para regulamentar a distribuição desses recursos, o Decreto n.º 6.253/2007 definiu que o tempo integral corresponderia a jornadas escolares de, no mínimo, sete horas diárias. Essa definição foi fundamental para garantir que escolas com

essa organização pudessem receber recursos adicionais, por meio de ponderações no valor-aluno.

Contudo, essa conquista logo se viu limitada por disputas em torno da distribuição e uso dos recursos. Como os repasses do FUNDEB são destinados às secretarias de educação estaduais e municipais, não existe obrigatoriedade legal de que esses recursos sejam transferidos diretamente às escolas que efetivamente oferecem educação integral. Isso significa que, mesmo quando há aumento de matrículas em tempo integral, a alocação dos recursos pode não ser proporcional ou suficiente, dada a autonomia das gestões locais para redistribuição interna dos valores (Lei nº 11.494/2007, art. 21, § 1º: “poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária”).

Outro ponto de disputa diz respeito à forma como os programas federais operaram a indução da política de educação integral. O Programa Mais Educação, instituído em 2007, e posteriormente o Novo Mais Educação, foram pensados como estratégias de apoio e indução, mas sempre com caráter temporário. As escolas recebiam recursos via PDDE-Educação Integral, por meio de suas Unidades Executoras Próprias, o que permitia certa autonomia na execução. No entanto, a ausência de uma política de financiamento estável fez com que a continuidade dessas ações dependesse da vontade política do governo federal de plantão, o que se revelou frágil a partir de 2016, com a extinção progressiva dos programas e a introdução de novas diretrizes baseadas em resultados e controle de desempenho.

Essa transição marca uma mudança na lógica de financiamento, que passa de uma orientação formativa, fundamentada no direito à educação e na ampliação da jornada, para uma lógica de indução por desempenho. O financiamento deixa de estar vinculado diretamente à oferta da educação integral e passa a considerar indicadores quantitativos, o que reforça a lógica meritocrática e limita o alcance da política nos territórios mais vulneráveis.

Ao longo desses processos, observa-se uma disputa recorrente entre uma concepção de educação integral como política pública estruturante,

voltada à justiça social e à equidade, e outra, de caráter compensatório e fragmentado, que se subordina às exigências fiscais e aos limites impostos por conjunturas políticas específicas. Essa disputa não se limita ao campo normativo ou financeiro, mas se estende à disputa simbólica sobre o papel da escola pública e da educação básica no projeto de sociedade em curso.

A introdução do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) como parâmetro alternativo também representa um campo em disputa. Proposto por movimentos sociais e pesquisadores, o CAQi busca superar a lógica do financiamento baseado apenas na disponibilidade fiscal e propõe uma inversão metodológica: parte-se da pergunta sobre quanto custa oferecer uma educação pública com qualidade, considerando infraestrutura, jornada, formação docente e insumos adequados.

Em síntese, o financiamento da educação integral no Brasil permanece permeado por disputas entre interesses locais, limites orçamentários, mudanças de governo e concepções divergentes sobre o papel da escola pública. O desafio está em construir uma política de Estado que articule qualidade, justiça social e estabilidade, sem se submeter a interesses conjunturais ou à lógica dos resultados imediatos. O reconhecimento da educação integral como direito exige, além de vontade política, um compromisso com enfrentamento das desigualdades históricas que ainda estruturam o sistema educacional brasileiro.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 jan. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 abril. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/portaria-n-1-144-de-10-de-outubro-de-2016.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera o art. 212-A da Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 164, p. 1, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, nos termos do art. 212-A da Constituição Federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 25 dez. 2020. Disponível em:

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: GOV.BR. Acesso em: 23 de ago. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/A/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de abr. de 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec.** Vol.1, n. 2, p.91-101, 2006 Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>. Acesso em 02 de abr. de 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto Revista:** Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1470/1219>. Acesso em 02 de abr. de 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

COELHO, L. M. História(s) da educação integral. **Em Aberto Revista**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf. Acesso em: 15 de mai. de 2024.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico-dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11448, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448>. Acesso em: 26 de set. de 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FILHO, Rodrigo de Souza. Fundo público e políticas sociais no capitalismo: considerações teóricas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 126, pp.318-339, maio/ago. 2016.

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

HEGEL, Georg W. Friedrich. Princípios da filosofia do direito. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: **Martins Fontes**, 1997.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. 7. Ed. V.1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Diffel, 1982.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica**: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MONLEVADE, J. Como financiar a educação em jornada integral? In: **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**. A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1988.

PARÁ (Estado). **Lei Complementar nº 79, de 17 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a criação da Região Metropolitana de Santarém. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, PA, 17 jan. 2012. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas. Brasília, **Editora Plano**, 2000.

QUIRINO, Simony Rafaeli. **Transparência pública e financiamento da educação**: uma análise a partir das leis orçamentárias. 2018. 226 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTOS, A. R.; COLARES, M. L. I. S. Política Educacional no âmbito municipal: experiência no interior da Amazônia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 31, p. 319-338, 9 nov. 2019. Acesso em: 28 de set. 2024.

SOUZA, M. **Atraso nos repasses prejudica atividades do Mais Educação, diz pesquisa**. UOL, São Paulo, 12.jan.2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/12/atraso-nos-repassesprejudica-atividades-do-mais-educacao-diz-pesquisa.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SCALABRIN, Ionara. Educação de tempo integral: como pagar a conta? Fineduca – **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2 p. 1-11, [mês] 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 12 de set. de 2024.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM ORIXIMINÁ/PA: A POLÍTICA MUNICIPAL ENTRE 2020-2024

Luciene Maria da Silva

HISTEDBR/PPGE-UFOPA

e-mail: lulucyenesilva@gmail.com

orcid.org/0000-0002-8178-2651

Agência financiadora: Capes

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

HISTEDBR/PPGE-UFOPA

e-mail: liliacolaress@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5915-6742

Leandro Sartori

HISTEDBR/PPGE-UFOPA

leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

orcid.org/0000-0001-6073-1313

Introdução

A luta pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade, historicamente esteve vinculada às disputas sociais em torno da construção de projetos de sociedade. No Brasil, a defesa da educação integral emerge como parte dessa luta. Educação integral, compreendida neste estudo, como direito social e princípio orientador da formação humana omnilateral (Saviani, 2008; Mészáros, 2005).

A compreensão da educação, como princípio orientador da formação humana insere-se no campo das pedagogias críticas que, inspiradas no marxismo, defendem a superação da lógica fragmentadora e utilitarista da formação humana sob o capital. Marx (2007) já denunciava que a divisão social do trabalho gera sujeitos unilateralmente formados, moldados por funções parciais que limitam o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Para Saviani (2008), a educação escolar, enquanto mediação da prática social, deve propiciar a apropriação do saber sistematizado para que o educando possa alcançar sua plena humanização, isto é, a formação

integral do ser humano. Nesta mesma lógica Mészáros (2005) também reforça que apenas uma educação desvinculada da lógica do capital poderá construir os fundamentos de uma sociedade para além da exploração, comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a transformação social.

Neste sentido, o estudo da política de educação integral, demanda empenho investigativo para compreender suas dinâmicas como expressão de uma totalidade em movimento, considerando as determinações históricas, as condições materiais de existência e a conjuntura socioeconômica, política, cultural e educacional que a configuram, o que permite captar as contradições e mediações que atravessam a efetivação da política, situando-a no contexto das lutas sociais e dos projetos societários em disputa (Marx, 2007; Saviani, 2008; Mészáros, 2005).

Neste estudo entende-se que as políticas representam a ação do Estado em movimento, tensionado entre as demandas sociais e os imperativos da reprodução do capital e que a educação é compreendida como uma política pública de caráter social, de responsabilidade do Estado, mas não restrita à ação dos seus organismos formais; ao contrário, envolve disputas, mediações e contradições que expressam os conflitos e interesses que atravessam a sociedade (Höfling, 2001).

É com esta compreensão que a presente pesquisa toma como objeto de análise a política municipal de educação integral em tempo integral no município de Oriximiná/PA, no período de 2020 a 2024.

A escolha pela investigação da política de educação integral em tempo integral em Oriximiná/PA justifica-se por combinar relevância social e pública, singularidade territorial amazônica e potencial explicativo para o debate nacional. A relevância social e pública: trata-se de política voltada à garantia de um direito social, com efeitos diretos sobre a vida de crianças e adolescentes e sobre a organização do trabalho escolar e da gestão educacional. Examinar sua efetivação oferece evidências para reduzir desigualdades de acesso e aprendizagem, orientar decisões de planejamento, financiamento e intersetorialidade, e fortalecer a

transparência e o controle social. Em segundo lugar, a singularidade territorial amazônica: Oriximiná expressa condicionantes materiais e socioculturais próprios - grande extensão territorial, dispersão populacional, circulação predominantemente fluvial, sazonalidade, diversidade étnico-cultural e infraestrutura desigual - que tencionam a tradução local das diretrizes federativas e tornam mais visíveis as mediações entre o prescrito e o realizado. Por fim, o potencial explicativo para o debate nacional: ao iluminar como a política se institucionaliza e se materializa em um contexto-limite do sistema educacional brasileiro, o estudo produz achados com capacidade de generalização analítica, úteis para outras redes municipais e para a formulação/ajuste de programas federais de educação integral, contribuindo para qualificar o debate sobre desenho, governança e condições de implementação no país.

O recorte 2020–2024 selecionada é o período que compreende a formulação e efetivação própria do Município estabelecida por lei municipal e encaminhamentos institucionais o que permite examinar como a proposta foi concebida, com que arranjos de gestão se sustentam e até onde alcança em termos de efetivação do direito à educação integral, considerando que este período compreende o período de efetivação da política própria do Município estabelecida por lei municipal e encaminhamentos institucionais.

Assim, além de responder a uma lacuna ainda pouco explorada sobre políticas educacionais em municípios do interior da Amazônia, o estudo oferece subsídios práticos à gestão local e insumos teórico-analíticos ao campo das políticas públicas de educação, ao evidenciar o papel do Estado em movimento e as correlações de força que conformam a política no território (Gramsci, 2001; Gentili, 1996; Azevedo, 2004).

Para tanto, delimitou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Como se efetivou a política de educação integral em tempo integral conduzida pela Secretaria Municipal de Educação no município de Oriximiná-Pa, entre 2020 e 2024?

A formulação desta questão justifica-se pelo fato de que a educação integral em tempo integral, enquanto direito social e política pública, requer

a análise de suas condições concretas de efetivação. Indagar “como se efetivou?” permite verificar em que medida a política municipal ultrapassa a mera ampliação do tempo e se organiza como projeto formativo, identificar as mediações que condicionam acesso e qualidade, contribui para a literatura ao iluminar processos de efetivação da política em municípios do interior da Amazônia, contexto ainda pouco explorado, e ganha pertinência adicional no recorte de 2020–2024, devido ao período ter sido atravessado por pandemia, recomposições orçamentárias e inflexões normativas que incidem diretamente sobre as políticas educacionais.

Considerando a questão-problema definiu-se como **objetivo geral e específicos** desta pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar a efetivação da política municipal de educação integral em tempo integral conduzida pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, no período de 2020 a 2024, à luz do processo de institucionalização.

Objetivos Específicos:

(i) analisar a relação entre o papel do Estado nas políticas sociais e a educação integral como direito;

(ii) analisar a trajetória de adesão do município aos programas federais - Programa Mais Educação (PME), Programa Novo Mais Educação (PNME) e PETI - , evidenciando sua articulação na política municipal; e

(iii) examinar, com base na documentação institucional, a efetivação da política no contexto municipal, sob a condução da Secretaria Municipal de Educação.

Metodologia

O percurso metodológico da pesquisa adota uma abordagem orientada pelo materialismo histórico-dialético com fundamentação teórico metodológica nos autores que compreendem o Estado como expressão das contradições de classe (Marx; Engels, 1998,2007), como arena de disputa hegemônica (Gramsci, 2001), e a educação como política pública

tensionada entre projetos societários (Azevedo, 2004; Gentili, 1996; Saviani, 2008).

A análise documental constitui o principal procedimento metodológico, englobando leis, decretos, resoluções, relatórios institucionais e registros administrativos de escolas previamente selecionadas que atendam a critérios estabelecidos, documentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Conselho Municipal de Educação. A análise está sendo conduzida a luz do referencial teórico metodológico.

A escolha pela análise documental parte da compreensão de que os documentos não são fontes neutras, mas expressões das correlações de forças e das disputas que atravessam o campo educacional, visto que a produção documental está sempre atravessada por determinações sociais, políticas e institucionais, uma vez que os documentos são elaborados por sujeitos situados em distintos grupos e momentos históricos (Cellard, 2008; Evangelista et al, 2012).

Conjugadamente, a pesquisa fará uso do estudo bibliográfico, que dará suporte à compreensão do objeto ao reconstituir o estado do conhecimento e delimitar o quadro teórico-analítico (conceitos, categorias e mediações) que orientará a leitura dos documentos, a pesquisa bibliográfica permite mapear convergências e controvérsias do campo, situar a problemática no debate especializado e fundamentar as escolhas analíticas (Gil, 2010; Lakatos; Marconi, 2003).

A articulação entre documentação e bibliografia opera por triangulação: os referenciais teóricos iluminam as perguntas endereçadas aos documentos e, reciprocamente, a evidência documental tensiona e refina a interpretação teórica, fortalecendo a consistência e a validade do estudo (Minayo, 2009; Cellard, 2008).

Revisão da literatura

A compreensão da política de educação integral como prática social demanda situá-la na dinâmica contraditória do Estado. Nesse horizonte, o

processo de formação de políticas educacionais não é linear nem consensual, mas atravessado por conflitos e disputas de projeto.

A partir da década de 1990, a política educacional brasileira reconfigura-se sob forte influência de agendas internacionais (Jomtien/1990; Dakar/2000) e da Reforma do Estado orientada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que difunde a Nova Gestão Pública (NGP) como modelo organizador das políticas sociais. No PDRAE, advoga-se “uma administração pública [...] ‘gerencial’, [...] voltada para o controle dos resultados” (Bresser-Pereira, 1995 apud Arruda, 2024, p. 22).

Concomitantemente, as conferências de Educação para Todos formulam metas e dispositivos que pautam a expansão do acesso, a focalização e o monitoramento por resultados, conformando, no campo educacional, uma agenda de convergência entre recomendações de organismos multilaterais e reconfigurações nacionais, “[...] propunham e orientavam o envolvimento da iniciativa privada como corresponsável na definição e execução das políticas sociais” (Santos, 2020, apud Arruda, 2024, p. 59). Esse arranjo chega à educação básica via políticas indutoras e instrumentos de avaliação em larga escala, metas e contratos de desempenho, reforçando um giro gerencial. Na análise de Arruda, a reestruturação estatal e a NGP “introduz[em] princípios e métodos da gestão privada na gestão pública”, deslocando a escola para uma lógica de eficiência, eficácia e produtividade (Arruda, 2024, p. 21–23).

No plano federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007) e o Compromisso Todos pela Educação tornam-se vetores dessa inflexão, abrindo espaço para a incidência de atores empresariais. Como registra Saviani, o Todos Pela Educação constituiu “um aglomerado de grupos empresariais” que “põem em prática o ideário neoliberal de aligeiramento da formação, subordinação da educação às exigências do mercado” (Saviani, 2007 apud Arruda; Colares, 2025, P. 12–13). Esse diagnóstico converge com análises que explicitam o adensamento de estratégias empresariais sobre a política educacional a partir de 2006–2010 (Arruda, 2025, P. 27–29).

Nessa moldura, a educação integral é recorrentemente capturada por leituras que a reduzem à ampliação do tempo escolar, alinhando-a a metas de desempenho. A literatura adverte, porém, que tempo ampliado não se confunde com formação integral. Paro é categórico: “ampliar o tempo na escola não significa, por si só, promoção de uma formação integral [...] sob pena de se reproduzir, em tempo maior, as mesmas limitações” (Paro, 2009, apud Arruda, 2024, P. 105).

No mesmo sentido, Ferreira e Colares (2015) assinalam que o desafio é qualificar o uso pedagógico do tempo, articulando trabalho, ciência, arte e cultura. Essa concepção vincula-se à Pedagogia Histórico-Crítica, para a qual a educação integral é a produção, “direta e intencional”, da humanidade em cada indivíduo (Saviani, 2008).

Por conseguinte, a política de educação integral deve ser lida como campo de disputa de projetos: de um lado, a tendência gerencial que a instrumentaliza como estratégia de regulação por resultados; de outro, a defesa de uma formação integral, ancorada em direitos e na ampliação de tempos-espacos formativos socialmente referenciados.

Estudos recentes na Amazônia – região marcada por desigualdades territoriais e assimetrias federativas – evidenciam que a efetivação do direito à educação integral requer articulação entre sistemas e planos municipais, monitoramento público e incidência de conselhos e fóruns locais (Santos, 2019,2022).

Tais achados reforçam que os sentidos da educação integral se definem na correlação de forças que atravessa sua formulação e implementação: parcerias, arranjos intersetoriais, vínculos com programas indutores e a presença de organizações privadas reconfiguram objetivos, conteúdos e usos do tempo escolar (Arruda; Colares, 2025).

Resultados e discussões

Os resultados preliminares da pesquisa indicam que a trajetória da educação integral no Brasil é marcada por intensas disputas de concepções

e projetos educativos, que refletem os embates históricos entre diferentes forças políticas e ideológicas. No início do século XX, correntes como o anarquismo, o integralismo e o movimento da Escola Nova já propunham sentidos distintos para a formação integral: enquanto os anarquistas defendiam uma educação emancipadora e transformadora, os integralistas a viam como instrumento de conformação social, e os escolanovistas, liderados por Anísio Teixeira, buscavam integrar experiências sociais à vida escolar. Essa concepção se materializou nas experiências das escolas-parque, cujo modelo inspirou, décadas depois, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro.

Nos anos 1980 e 1990, experiências municipais como a Escola Plural (Belo Horizonte), os CEUs (São Paulo) e os Ginásios Vocacionais evidenciam o esforço de articular escola, comunidade e práticas culturais, sob forte influência do pensamento de Paulo Freire. Em nível nacional, o Programa Mais Educação (2007) se destacou como a principal política de indução da educação integral, ao promover a ampliação da jornada escolar com base em parcerias intersetoriais. No entanto, sua reconfiguração em 2016, com o Novo Mais Educação, esvaziou a proposta original ao focar apenas no reforço curricular. Em 2023, a aprovação da Lei n. 14.640 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, retomando as bases legais para expansão da educação integral no país (Cavaliere, 2010; Coelho, 1999, 2009).

As diferentes formulações ao longo do tempo indicam que a educação integral tem sido atravessada por concepções antagônicas - ora voltadas à emancipação e à cidadania crítica, ora à conformação e ao controle - expressando disputas entre projetos societários em conflito. Como destacam Marx e Engels (1998), Azevedo (2004) e Gentili (1996), as políticas públicas educacionais são práticas sociais situadas historicamente, e carregam em si as contradições da sociedade de classes. Nesse sentido, a educação integral deve ser compreendida como espaço de disputa, ora como mecanismo de reprodução social, ora como possibilidade de resistência e transformação.

Nesse contexto de retomada legal e política da educação integral, os desafios de sua efetivação persistem e são agravados pelo histórico de

descontinuidade e fragilidade das políticas públicas na área. Essa realidade evidencia a tensão permanente entre os marcos legais e sua concretização no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE-2014) (Brasil, 2014).

Uma década após a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE-2014) no Brasil, a meta 6, que trata da ampliação da educação em tempo integral, segue sem ter sido cumprida, evidenciando o descompasso entre os objetivos legalmente instituídos e sua materialização nas redes públicas de ensino. Os dados mais recentes, apresentados no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceu que, até 2024, o Brasil deveria oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2014), apontam que, em 2023, apenas 20,6% dos alunos da rede pública estavam matriculados em tempo integral. Além disso, somente 30,5% das escolas públicas tinham ao menos 25% de seus estudantes em jornada ampliada, revelando que os números nacionais permanecem aquém das metas estabelecidas, mesmo às vésperas do encerramento do ciclo decenal do Plano (Brasil, 2024).

No entanto, a análise isolada dos dados nacionais não mostra a totalidade do objeto em análise. Quando se observa a distribuição da oferta de educação em tempo integral nas grandes regiões brasileiras, evidenciam-se com mais nitidez as profundas desigualdades territoriais que comprometem a efetivação da Meta 6 do PNE. Em 2023, a região Nordeste apresentou o maior percentual de estudantes atendidos em tempo integral (28,1%), seguida pelo Sudeste (21,2%). Em contrapartida, a região Norte registrou o menor índice do país, com apenas 10,4% dos estudantes matriculados em jornada ampliada, representando uma diferença de 17,7 pontos percentuais em relação à região com maior cobertura. Esse distanciamento quase dobrou em relação a 2014, quando a diferença era de 9,4 p.p., indicando um agravamento da desigualdade regional. No comparativo entre 2014 e 2023, apenas Sudeste (+7,2 p.p.) e Nordeste (+4,7 p.p.) avançaram na ampliação

da oferta, enquanto as demais regiões apresentaram retração: Norte (-4,7 p.p.), Sul (-1,8 p.p.) e Centro-Oeste (-2,6 p.p.) (Brasil, 2024).

Esses dados mostram que, além da estagnação nacional, a política de tempo integral tem intensificado as assimetrias regionais, penalizando sobretudo os territórios da Amazônia Legal, nos quais os desafios estruturais se entrelaçam a um processo histórico de marginalização das periferias no desenho e execução das políticas educacionais brasileiras.

Essas desigualdades tornam-se ainda mais nítidas ao se considerar as condições concretas das escolas situadas nos estados que compõem a Região Norte do Brasil. No município de Oriximiná/PA, que constitui o recorte espacial desta pesquisa, a análise dos dados do Questionário do Diretor (SAEB 2019) evidencia uma configuração estrutural de precariedade nas unidades escolares da rede pública, sobretudo no que se refere às condições objetivas para a efetivação de uma proposta de educação integral com qualidade. Das escolas que atendem crianças de 0 a 3 anos, apenas 13% declararam possuir espaço exclusivo para amamentação e nenhuma afirmou dispor de local para armazenamento de leite materno. Para a faixa etária de 0 a 5 anos, somente 33% das escolas contavam com banheiros com chuveiro adaptados ao uso infantil. Quanto aos espaços externos, embora 100% tenham bebedouros acessíveis, apenas 27% possuíam banheiro infantil, 43% apresentavam vegetação ou jardim, e 40% dispunham de horta. O tipo de solo da área externa reforça as limitações estruturais: 67% das escolas têm piso de terra, seguido de 40% com cimento áspero, condições pouco seguras para recreação. Apenas 3% relataram ter piso emborrachado. Os equipamentos de recreação também são escassos: somente 10% das escolas possuem escorregador, casinha e balanço, e nenhuma relatou dispor de gira-gira ou túnel lúdico. Quanto à acessibilidade e segurança, 39% avaliaram como muito inadequado o acesso à área externa para alunos da educação especial, e 30% consideraram inadequado o acesso à entrada principal para pessoas com deficiência física ou visual. Sobre a aquisição de brinquedos e materiais, 58% das escolas dependem de compra pela SEMED, enquanto 32% recorrem a doações, e 26% solicitam aos responsáveis pelos alunos. No caso de recursos

pedagógicos e materiais de higiene, a compra direta da Secretaria responde por 100% e 89% das aquisições, respectivamente (Brasil, 2020).

Esses dados mostram que a infraestrutura escolar em Oriximiná é marcada por ausência de espaços adequados à infância, limitações na acessibilidade e insuficiência de recursos lúdico-pedagógicos, o que constitui um obstáculo concreto à implementação da educação integral como direito e como proposta formativa integral.

Os dados do Questionário SAEB 2019, ao identificarem as condições objetivas de trabalho relatadas pelos professores das escolas públicas de Oriximiná/PA, evidenciam a precariedade das salas de aula e a insuficiência de recursos pedagógicos essenciais à realização do trabalho educativo. Quanto ao espaço físico, apenas 45% dos docentes consideraram adequado o tamanho da sala em relação ao número de alunos, enquanto 14% o classificaram como inadequado. A acústica foi avaliada como inadequada por 25% dos respondentes, e 33% consideraram a ventilação natural inadequada, reflexo das limitações estruturais que afetam o conforto térmico e sonoro — aspectos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em regiões de clima quente e úmido como o da Amazônia. A temperatura ambiente foi considerada inadequada por 37% dos professores, e apenas 23% a julgaram adequada. Em relação à acessibilidade, 33% apontaram inadequação ou pouca adequação, evidenciando barreiras ainda presentes para estudantes com deficiência. Já no que se refere ao mobiliário, 27% dos docentes avaliaram como inadequado ou pouco adequado, e a infraestrutura da sala (paredes, teto, piso, portas) foi considerada inadequada por 23% (Brasil, 2020).

No tocante aos recursos didáticos e tecnológicos, as respostas também apontam fragilidades significativas. Quanto ao livro didático, 16% relataram não utilizá-lo ou não tê-lo disponível, enquanto apenas 41% consideraram seu uso adequado. O uso de acervo multimídia é praticamente inexistente: 33% afirmaram não ter ou não utilizar, e só 11% o consideraram adequado. Esses dados indicam que os professores de Oriximiná enfrentam cotidianamente condições materiais adversas, que comprometem a implementação de

propostas pedagógicas mais integradoras e inovadoras, como requer a política de educação integral. A ausência de infraestrutura adequada, somada à escassez de tecnologias e recursos didáticos diversificados, impõe limites à formação omnilateral dos estudantes e apontam os desafios concretos da política educacional (Brasil, 2020).

Os dados oficiais do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica em Oriximiná, mostram que apenas 34,5% das crianças estavam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental em 2023, percentual muito abaixo da meta nacional projetada para 2025, que é de 48,5%. Essa defasagem evidencia o descumprimento de um dos principais objetivos da política educacional e compromete o percurso formativo das crianças, que iniciam sua trajetória escolar com uma base fragilizada. Associado a isso, persistem desigualdades no acesso à educação infantil, especialmente na etapa de creche, bem como fragilidades nas condições institucionais e materiais das escolas, como demonstram os baixos níveis de conectividade, infraestrutura e oferta de serviços essenciais, limitando o pleno desenvolvimento das atividades em tempo integral (Brasil, 2025).

Em paralelo aos desafios pedagógicos, os indicadores socioeconômicos do município também expõem desigualdades estruturais. Apesar de Oriximiná apresentar um PIB per capita de R\$ 30.413,04 em 2021, valor expressivo dentro da realidade amazônica, o município registra um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,621, abaixo da média nacional, que é de 0,766 (PNUD, 2021), evidenciando que o crescimento econômico não tem se traduzido em melhoria das condições sociais básicas, como saúde, educação e renda. A maioria dos estudantes encontra-se nos níveis I a III do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) 2021, os mais vulneráveis da escala nacional, enquanto a média brasileira apresenta maior distribuição entre os níveis médios e superiores. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023 reforçam essa contradição: o município obteve 4,6 nos anos iniciais (meta 5,0) e 4,3 nos anos finais (meta 5,5) do ensino fundamental, ambos os resultados inferiores às médias do estado do Pará (5,1 e 4,4) e do Brasil (6,0 e 5,0) (Brasil, 2025).

A estagnação, ou mesmo retrocesso, em relação a anos anteriores demonstra a dificuldade de consolidação de uma política educacional sustentável, comprometida com a equidade e a garantia do direito à aprendizagem em territórios periféricos da Amazônia.

Além dos limites pedagógicos e estruturais, a forte dependência de repasses federais para a manutenção da política educacional local mostra outra dimensão crítica. Em 2024, Oriximiná, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2020), recebeu mais de R\$ 50 milhões via Valor Anual Total por Aluno (VAAT), R\$ 45 milhões em complementação Valor Anual por Aluno (VAAF) e aproximadamente R\$ 7,5 milhões em Salário-Educação, recursos sem os quais a continuidade de programas como a educação integral seria inviável (Brasil, 2025).

Essa dependência explicita as fragilidades do pacto federativo brasileiro e a insuficiência dos mecanismos redistributivos vigentes, que não asseguram condições equitativas para o desenvolvimento das redes públicas em contextos de maior vulnerabilidade social e geográfica.

Com relação à trajetória de adesão a educação em tempo integral, constatou-se que o município aderiu ao Programa Mais Educação em 2010, todavia passou a realizar o programa em 2011, oferecendo matrículas em tempo integral em 49 escolas, com atendimento a 5.863 estudantes. Com a descontinuidade do programa em 2016, as atividades foram interrompidas, mas retomadas no ano seguinte, com a adesão ao Programa Novo Mais Educação, que atendeu 4.697 alunos entre 2017 e 2019. No entanto, a reformulação do programa federal, que passou a restringir em sua proposta à oferta de reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, implicou a perda da perspectiva formativa ampla característica do programa original. A partir de então, o município reconfigurou suas estratégias, focando prioritariamente na recomposição das aprendizagens, em detrimento de uma proposta de formação integral (Brasil, 2011, 2017, 2019).

A partir de 2020, diante dos impactos da pandemia da COVID-19 que impôs a necessidade de recomposição das aprendizagens e de reorganizar a

política de educação integral no âmbito local em virtude da extinção dos programas federais, a Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná instituiu o Programa Municipal de Educação Integral no Contra turno (PMEIC), regulamentado pela Lei Municipal nº 9.471/2022 (Oriximiná, 2022). Paralelamente, o município aderiu ao novo Programa Escola em Tempo Integral (PETI), lançado pelo Ministério da Educação em 2023, fortalecendo o compromisso com a ampliação da jornada escolar e a formação integral dos estudantes.

Em 2024, a rede municipal passou a atender 4.097 alunos em tempo integral, sendo 2.272 estudantes distribuídos em 14 escolas urbanas e 1.825 em 34 escolas da zona rural (Brasil, 2024). Esses números indicam esforços da gestão municipal para efetivar a política de educação integral apesar das limitações estruturais e institucionais ainda presentes. Essa trajetória, histórica ao ser analisada indica um processo de tentativa de consolidação da educação integral em Oriximiná, marcado por avanços, tensões e desafios, em especial pela constante disputa entre a universalidade das diretrizes nacionais e as singularidades das condições local.

Considerações parciais

À luz do referencial crítico adotado e da leitura inicial do corpus, a educação integral, tratada como direito social e princípio formativo integral, apresenta-se tensionada por condições históricas e materiais que marcam a escola pública na Amazônia. No recorte de Oriximiná/PA (2020–2024), os documentos sugerem um processo de institucionalização em curso, com movimentos de criação e reconfiguração de programas (PME/PNME → PMEIC/Lei nº 9.471/2022 → adesão ao PETI/Lei nº 14.640/2023), acompanhados de avanços pontuais na cobertura e de persistência de limites infraestruturais e formativos. Esses indícios corroboram a distinção entre ampliação do tempo e formação integral: a qualificação do uso pedagógico do tempo permanece como questão central a ser melhor compreendida nos próximos ciclos de análise.

Do ponto de vista metodológico, a combinação entre análise documental e estudo bibliográfico tem se mostrado adequada para captar o “Estado em movimento” e suas mediações; contudo, a etapa corrente ainda enfrenta lacunas de documentação (ex.: séries históricas completas, evidências de uso dos dados na escola) e dependerá de ampliação e saturação analítica do corpus para sustentar inferências mais robustas. Assim, os próximos passos incluem: (i) sistematização de uma matriz de codificação aplicada a novos conjuntos documentais; (ii) análises comparativas internas (urbano/rural; etapas/modalidades); e (iii) refinamento do quadro teórico-analítico à luz de novas evidências.

Em síntese provisória, os materiais examinados apontam que a efetivação do direito à educação integral, no contexto estudado, permanece condicionada à articulação entre vontade política, estabilidade de financiamento, governança pedagógica e qualificação do uso do tempo - condições cujos contornos e efeitos ainda serão analisados com maior densidade na continuidade da pesquisa.

Referências

ARRUDA, E. P. de .; COLARES, M. L. I. S. A gestão da educação de tempo integral no município de Santarém/Pará e sua relação com a nova gestão pública. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e025022, 2025. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2804>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ARRUDA, Elenise Pinto de. **Gestão da educação de tempo integral na rede municipal de ensino de Santarém/PA (2005–2020):** implicações da Nova Gestão Pública. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundeb. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2011**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019: Questionário do Diretor; Saeb 2019: Questionário do Professor** [instrumento]. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Painel Criança Alfabetizada: Indicador Criança Alfabetizada – ano de referência 2023 (dados do município de Oriximiná/PA)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2025. Base de dados. Acesso em 07 junho 2025.

BRASIL. **Relatório do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2023. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

COELHO, L. M. C. C. Brasil e a escola pública de tempo integral: porque não? **Proposta**, n.83,p.50-55, dez./fev.1999/2000.

COELHO, L. M. C. C. , L. M. C. C. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação integral: diálogo entre os programas federais e as iniciativas locais. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2015.

GENTILI, P; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: https://amures.org.br/wp-content/uploads/2022/08/1349631_Antonio_Gramsci_Cadernos_do_carcer_e_vol_II.pdf . Acesso em: 15.12.2024

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000300003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa Documental. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003. p. 174-183.

MARX, K. ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista . **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 34, p. 7–46, 1998. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9068>.. Acesso em: 25 Nov. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

ORIXIMINÁ (PA). **Lei nº 9.471, de 19 de outubro de 2022**. Dispõe sobre a criação do Programa Municipal de Educação Integral no Contraturno – PMEIC e dá outras providências. Oriximiná: Prefeitura Municipal de Oriximiná, 2022.

PNUD; IPEA; FJP. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: perfil municipal de Oriximiná (PA)**. Brasília, DF: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2021.

SANTOS, Ângela Rocha dos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O direito à educação integral na Amazônia: estudo na região metropolitana de Santarém/PA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, 2022. (Publicação contínua). Periódicos UNICAMP

SANTOS, Ângela Rocha dos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Política educacional no âmbito municipal: experiência no interior da Amazônia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 31, p. 319–338, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

CAPÍTULO 4

EDUCOMUNICAÇÃO NA AMAZÔNIA: MEDIAÇÃO FILOSÓFICA COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Everaldo de Souza Cordeiro

HISTEDBR/PPGE-UFOPA

everaldo.cordeiro@escola.seduc.pa.gov.br

<https://orcid.org/0000-0002-3050-7457>

Agência financiadora: CAPES

Anselmo Alencar Colares

Orientador

HISTEDBR/PPGE-UFOPA

anselmocolares@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

Introdução

A proposta de tese, intitulada *Educomunicação na Amazônia: mediação com a Pedagogia Histórico-Crítica*, nasce de inquietações teóricas, práticas e existenciais que emergem de minha trajetória como educador e pesquisador na Amazônia brasileira. Desde os tempos de graduação em Pedagogia, fui sendo atravessado por questões que envolvem a formação humana, a função social da escola, a democratização dos meios de comunicação e o papel crítico da filosofia na educação. Ao longo dos anos, essas inquietações ganharam densidade crítica e clareza teórica, sobretudo a partir do contato com a obra *Do senso comum à consciência filosófica*, de Dermeval Saviani (2013), que se tornou uma referência permanente em minha formação docente e acadêmica nos últimos 33 anos.

Saviani destaca que a Filosofia é uma reflexão radical (que vai às raízes dos problemas), rigorosa (por meio da análise crítica e dialética) e de conjunto (visão ampla das relações entre as partes e o todo). Ao afirmar que “a filosofia não é o pensamento pensado espontaneamente, mas o pensamento pensado crítica e intencionalmente” (SAVIANI, 2013, p. 10), o autor apresenta

não apenas um método de análise, mas um posicionamento ético-político diante da realidade.

Inspirado por essa perspectiva, compreendi que o pensamento crítico não pode estar dissociado da realidade concreta dos sujeitos amazônicos. Essa compreensão foi sendo aprofundada no convívio junto a moradores de comunidades periféricas urbanas e rurais, em territórios indígenas e quilombolas, em regiões ribeirinhas, em campos de terra firme e várzea², no meio da floresta, cujos saberes e modos de viver constituem fontes valiosas de conhecimento e resistência.

Na realidade amazônica, múltipla e complexa, a compreensão das ações e práticas comunicativas e educativas, torna-se indispensável; de igual modo, a compreensão e percepção, em profundidade, das estratégias e intencionalidades de integração de diferentes culturas que se confluem como as águas dos vários rios que cortam a floresta.

Nas ações de formação, a articulação entre os campos da educação e comunicação, há práticas que unem esses dois campos específicos, em uma interface de convergência chamada de educomunicação³, apresenta-se como possibilidade de integração de dois campos muitas vezes divorciados, principalmente no que diz respeito ao uso de novas tecnologia de comunicação e informação. Daí, que a realidade convergente de práticas educomunicativas, constitui-se em oportunidade para análise crítica que supere abordagens meramente instrumentais ou tecnicistas.

Nesse contexto e perspectiva, a relevância da pesquisa reside na necessidade de compreender os fundamentos filosóficos e epistemológicos que sustentam as práticas educativas e comunicativas em contextos de

² Planícies de inundação, também conhecidas, na Amazônia brasileira, como região de várzea. São extensas áreas situadas à margem de um curso d'água que inundam durante as cheias. Quando a água volta ao seu curso normal, deixa para trás um solo úmido e cheio de nutrientes.

³ A Educomunicação é um campo que une os campos da educação e da comunicação para promover a construção de conhecimento de forma colaborativa, crítica e participativa, utilizando os meios de comunicação como ferramentas pedagógicas e incentivando o exercício da cidadania por meio da expressão e comunicação.

diversidade sociocultural, como o da Amazônia brasileira. Em um tempo de crise civilizatória, retrocessos democráticos e banalização da informação, torna-se urgente pensar uma educação que vá além da mera reprodução de conteúdo, e uma comunicação que ultrapasse os limites da propaganda e do entretenimento.

Nos espaços midiaticizados, ou seja, permeados por processos que passam pelo uso de mídias ou meios de comunicação, as mediações tradicionais são atravessadas por tecnologias digitais. Como em grande parte do mundo, nas diferentes realidades da Amazônica brasileira, nas cidades, nos campos, nas águas, a escola encontra-se em transição, situando-se entre a cultura analógica tradicional e a cultura digital emergente, mas ainda com fortes raízes na cultura analógica.

A escola tradicional, centrada no professor e no formato de ensino analógico⁴, enquanto a cultura digital é caracterizada pela abertura, acesso amplo à informação e uso de ferramentas digitais, como a chamada inteligência artificial⁵, por parte dos alunos.

Para inserir-se na cultura digital, a escola tem o desafio de integrar as novas tecnologias em todos os seus processos. Para isso, a capacitação e a formação de professores, bem como o fornecimento, a garantia e a manutenção de estrutura e infraestrutura adequadas, esbarram na falta de recursos e de formação politécnica, o que cria uma dissonância cognitiva entre estudantes, professores, comunidade escolar e sociedade.

⁴ Método pedagógico que usa analogias, ou seja, a comparação entre elementos conhecidos e desconhecidos, para facilitar a compreensão de novos conceitos, especialmente em áreas como as ciências e outras disciplinas que abordam ideias abstratas, na construção de conhecimento através da relação de semelhanças e diferenças, promovendo o raciocínio e a criatividade dos alunos.

⁵ A Inteligência Artificial (IA) é um ramo da ciência que se dedica a criar máquinas e sistemas capazes de imitar funções cognitivas humanas, como raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas e criatividade, permitindo-lhes perceber o ambiente, analisar dados e agir de forma autônoma para atingir objetivos específicos.

Nessa realidade glocal⁶, as práticas ou processos educomunicativos tem significativa importância, sobretudo em uma cultura tecnocêntrica, de processos acelerados, em que crianças, adolescentes e jovens, nativos da e imersos na cultura digital, tem dificuldade de inserir-se ou compreender a cultura analógica em que ainda estão os adultos, muitos educadores e escolas.

A tese propõe, assim, uma análise dos conceitos de Educação, Comunicação e Educomunicação, em níveis distintos, porém articulados à luz da Filosofia e da História da Comunicação e História da Educação, nos aspectos ontológicos, gnoseológicos e epistemológicos, culminando na dimensão axiológica à luz de uma experiência concreta de intercessão e mediação⁷ entre comunicação e educação, em interface educomunicativa, na tentativa de estabelecer pontes entre diferentes campos teóricos (o materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica e a educomunicação), sem cair em reducionismos metodológicos.

Além disso, a pesquisa se justifica pelo compromisso de dar visibilidade aos saberes produzidos por populações historicamente marginalizadas. Ao reconhecer o valor epistemológico do senso comum e dos saberes populares⁸, esta tese afirma que a ciência não pode ignorar os modos de vida, os territórios e os sonhos daqueles que historicamente foram excluídos das estruturas de poder e conhecimento.

A formação humana, enquanto processo histórico, social e culturalmente situado, tem sido atravessada por múltiplas tensões entre

⁶ Termo referente à interação entre forças globais e locais, sendo um neologismo que combina "globalização" e "localização" para descrever a adaptação de produtos, serviços ou estratégias a mercados e necessidades específicas.

⁷ Na filosofia, a intersecção refere-se ao ponto comum ou à convergência de diferentes elementos, ideias ou conceitos, enquanto a mediação é um processo de intermediação onde algo ou alguém serve como ponte ou canal entre outros dois elementos, facilitando uma relação ou transição.

⁸ Aqui essa intersecção-mediação é usada para descrever uma abordagem que valoriza o conhecimento originário da experiência e da cultura popular, dos saberes espontâneos, do cotidiano, do dia-a-dia, reconhecendo-os como uma forma válida de conhecimento que pode ser objeto de estudo epistemológico.

diferentes concepções de educação, comunicação e conhecimento. No contexto amazônico, essas tensões ganham contornos ainda mais complexos, em razão das desigualdades socioambientais, das dinâmicas culturais de resistência e das formas plurais de saber que emergem de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e comunidades tradicionais⁹, periféricas urbanas e rurais. O território amazônico, formado por muitos territórios, não é apenas geográfico, mas epistêmico¹⁰: espaço de disputa por sentidos, vozes e modos de existir, conhecer e comunicar.

Nesse quadro, surge a necessidade de repensar criticamente os fundamentos das práticas formativas que articulam educação e comunicação na Amazônia brasileira. Não de forma instrumental ou tecnicista, mas como mediações ético-políticas, capazes de contribuir para uma formação crítica e transformadora. Assim, a educomunicação, enquanto campo em construção, inspirado na comunicação popular, na pedagogia da autonomia e no protagonismo comunitário, traz consigo uma proposta de diálogo, escuta e democratização da palavra.

Por sua vez, a pedagogia histórico-crítica, ancorada no materialismo histórico-dialético, defende uma formação fundamentada na apropriação crítica do conhecimento e na transformação da realidade social. A perspectiva histórico crítica, rompe com modelos pedagógicos advindos da pedagogia tradicional, do escolanovismo, do construtivismo e do tecnicismo, bem como dos resultados atuais dessas correntes pedagógicas hegemônicas no século XX e que avançam nessa primeira metade de 50 anos do século XXI, como os nomes de neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

⁹ Comunidades Tradicionais são um termo amplo que inclui grupos como agricultores, ribeirinhos, pescadores e seringueiros, que compartilham laços com seus territórios e práticas culturais específicas, mas não necessariamente têm a mesma ancestralidade que os povos indígenas e quilombolas.

¹⁰ Epistêmico refere-se ao conhecimento em si, à sua natureza e características, enquanto epistemológico refere-se ao estudo desse conhecimento.

Diante disso, emerge a seguinte questão-problema: É possível fundamentar, a partir de uma perspectiva filosófica crítica e situada na realidade amazônica, uma articulação teórica entre os princípios da Educomunicação e da Pedagogia Histórico-Crítica?

Considerando que, em alguns aspectos, as bases ontológicas¹¹, gnoseológicas¹², epistemológicas¹³ e axiológicas¹⁴ da Educomunicação e da pedagogia histórico-crítica, aproximam-se e também se distanciam, a intersecção, mediação, não se dá sem tensão, na consideração de aspectos dialéticos e dialógicos, da qual podem resultar sínteses e práticas formativas comprometidas com a emancipação humana.

A pesquisa haverá de revelar respostas a questão que orienta a investigação, na busca de compreensão das interfaces, convergências, tensões e possibilidades de articulação entre esses dois campos. Para isso, o esforço de rigor conceitual e abertura dialógica, ancorado em realidades concretas na Amazônia brasileira, faz-se necessário e indispensável.

Conclui-se que a pesquisa que alicerça a tese possui relevante impacto social ao se debruçar sobre a articulação crítica entre comunicação e educação em territórios amazônicos, historicamente marcados por desigualdades estruturais, invisibilização de saberes e desvalorização das formas populares de expressão e aprendizagem.

Ao propor uma análise fundamentada nos princípios da Educomunicação e da pedagogia histórico-crítica, a investigação busca contribuir para a valorização das práticas formativas desenvolvidas em

¹¹ Os problemas ontológicos são aqueles que dizem respeito à ordem do ser, ou da natureza das coisas.

¹² As questões na ordem gnoseológica, referem-se aos problemas do conhecimento em suas formas.

¹³ Os problemas epistemológicos são os de caráter científico, relacionados ao saber nessa área.

¹⁴ As questões axiológicas são as relacionadas à teorias dos conjuntos de valores que regem a moralidade, e da ética que embasam as ações ou práticas sociais a partir daqueles.

contextos populares, periféricos, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, reafirmando a potência de seus saberes, linguagens e modos de vida.

A pesquisa pretende fortalecer, por meio da reflexão filosófica e do diálogo teórico, ações pedagógicas e comunicativas comprometidas com a emancipação humana, a justiça social e o direito à voz, ao território e à educação de qualidade, em consonância com os desafios concretos enfrentados pelas populações amazônicas.

No percurso desta pesquisa, a interseccionalidade desponta como um eixo articulador capaz de costurar dimensões que, à primeira vista, poderiam parecer distantes entre campos distintos, como: comunicação, educação, educomunicação e pedagogia histórico-crítica.

Na pesquisa, a dimensão ontológica, ajuda a compreender a natureza da comunicação, a natureza da educação e a natureza da educomunicação. De que é mesmo que estamos falando ao usarmos esses termos? Qual a base filosófica e histórica dessas expressões e práticas?

Na dimensão gnoseológica, haverão de ser considerado diferentes saberes que formam o vasto campo da teoria do conhecimento. Saberes espontâneos, pautados nas crenças, nas lendas e nos costumes dos povos das águas e das florestas. Saberes elaborados a partir da prática de comunidades tradicionais nos campos e nas cidades. Saberes teóricos e práticos articulados que resultam em técnicas e em tecnologias de ensino e aprendizagem, consolidados em práxis distintas.

Nos aspectos epistemológicos da pesquisa, a tese ancora-se na teoria e método do materialismo histórico-dialético, de Karl Marx, a partir da leitura e aplicação do mesmo no campo da educação pela pedagogia histórico-crítica, que servirá de base para que a Educomunicação, tem um braço no estado e outro no mercado, seja analisada à luz da perspectiva de Marx e Saviani.

A análise sobre a gênese e a constituição dos saberes tradicionais na Amazônia, revela que tais conhecimentos, oriundos do cotidiano e das experiências de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas, não se formam de maneira homogênea, mas são atravessados por múltiplas

determinações: gênero, raça, classe, etnia, territorialidade e geração, de maneira interseccional. O conceito de interseccionalidade¹⁵ será aprofundado e melhor desenvolvido ao longo da pesquisa.

Reconhecer a pluralidade interna em uma ou mais questões, evita tanto a romantização das tradições quanto a sua desvalorização, como permite compreender que, no interior das comunidades, existem hierarquias e relações de poder que influenciam quais vozes são legitimadas e quais permanecem silenciadas; daí que, conceitos como o de totalidade, em Karl Marx; de holograma, em Edgar Morin; e de interseccionalidade, em Kimberlé Crenshaw, são fundamentais na pesquisa e construção da tese.

A ampliação do olhar gnoseológico abre caminho para um avanço epistemológico que busca compreender não apenas a origem e a validade dos saberes, mas também as condições e possibilidades de seu diálogo com outros campos do conhecimento, de maneira a garantir e respeitar a coerência lógica na segurança de um estatuto epistemológico universal, indispensável no campo científico.

Nesse sentido, é que a interseccionalidade se apresenta como ponte na tessitura dialógica entre educomunicação e a pedagogia histórico-crítica, na valorização das expressões culturais e simbólicas dos povos amazônicos, com seus mitos, cosmologias e encantos; bem como no compromisso com o rigor analítico do materialismo histórico-dialético.

Assim, esta pesquisa propõe uma epistemologia situada, capaz de articular rigor científico e sensibilidade cultural, e que encontra, na diversidade amazônica, não apenas um objeto de estudo, mas uma fonte legítima e necessária de produção de conhecimento.

¹⁵ Interseccionalidade é um conceito que explica como diferentes aspectos da identidade de uma pessoa (como raça, gênero, classe e orientação sexual) se cruzam e interagem para criar experiências únicas de privilégio ou opressão. A jurista e ativista norte-americana Kimberlé Crenshaw é a principal representante do conceito, tendo cunhado o termo em 1989 para criticar a forma como as experiências de mulheres negras eram ignoradas em análises que tratavam raça e gênero separadamente.

Essa perspectiva, ao mesmo tempo crítica e aberta à pluralidade cultural, fornece as bases para que a investigação avance de maneira articulada entre teoria e prática, unindo a densidade analítica do materialismo histórico-dialético ao diálogo inclusivo e participativo da educomunicação.

Ao integrar as dimensões gnoseológica e epistemológica sob a lente da interseccionalidade, a pesquisa se propõe não apenas a interpretar a realidade amazônica, mas a contribuir para sua transformação, reconhecendo a diversidade de saberes como parte constitutiva dessa mudança.

A partir desse alicerce teórico-metodológico, torna-se possível situar o presente estudo no conjunto de produções acadêmicas que tratam das interfaces entre comunicação, educação, na formação omnilateral¹⁶, evidenciando aproximações, divergências e lacunas; movimento que será aprofundado no avanço da pesquisa.

Objetivos

Geral:

Compreender, filosófica e historicamente, os fundamentos ontológicos, gnoseológicos, epistemológicos e axiológicos dos conceitos de Educação, Comunicação e Educomunicação, em intersecção e mediação com a realidade amazônica, à luz da pedagogia histórico-crítica.

Específicos

Descrever, ontologicamente, os conceitos de Educação, Comunicação e Educomunicação, situando-os no horizonte da pedagogia histórico-crítica.

¹⁶ A formação omnilateral, no contexto da teoria marxista, refere-se a um ideal de desenvolvimento humano em que o indivíduo é capaz de desenvolver suas capacidades em diversas áreas, superando a fragmentação e alienação impostas pela divisão social do trabalho no capitalismo.

Investigar, gnoseologicamente, como esses conceitos se manifestam nos saberes tradicionais das populações amazônicas (indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas).

Analisar, epistemologicamente, a Educomunicação sob as lentes do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica.

Examinar, axiologicamente, o Projeto Rádio pela Educação, da Rádio Emissora de Educação Rural de Santarém, como possível lócus de práxis formativo em que educomunicação e pedagogia histórico-crítica se encontram.

Metodologia

A pesquisa se insere no campo das ciências humanas críticas, com ênfase na filosofia e na história da educação. Assume-se aqui uma abordagem qualitativa de caráter teórico-filosófico e crítico-dialético, que compreende o conhecimento como processo histórico e socialmente determinado.

É baseada na concretude da pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani, cujas bases epistemológicas estão no materialismo histórico-dialético, de Karl Marx. Para Saviani (2025), "Uma pedagogia de orientação marxista, porque baseada na teoria do conhecimento elaborada por Marx que tem como categoria central a noção de concreto, se configura como uma pedagogia concreta.

Tendo, portanto, o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica como ponto de partida e base iluminadora do estudo, a pesquisa analisa a interface educomunicação, como campo emergente que reúne as áreas da educação e comunicação, em práxis pedagógicas a serem analisadas à luz da teoria crítica de Marx e Saviani.

Na escrita do trabalho, a opção por utilizar a primeira pessoa do singular decorre de uma escolha ética e epistemológica. Reconheço-me como sujeito implicado no processo de investigação, e não como observador neutro. Como afirma Paulo Freire (1987), "o saber não se dá por transmissão,

mas pela mediação da leitura crítica do mundo", e o mesmo pode ser dito da produção do conhecimento acadêmico: ela é sempre situada, relacional e política. Tem uma intencionalidade e rompe com o mito da neutralidade científica.

O diálogo com autores como Marx, Gramsci, Saviani, Lukács, Orozco, Soares, Kaplún, entre outros, será orientado por um esforço de mediação teórica rigorosa, sem dissolver os conflitos conceituais, mas buscando compreender suas raízes e possibilidades de articulação, mesmo que haja conflito ou choque de ideias. A busca da convergência de saberes e do cruzamento de teorias diferentes será buscado sem negar as especificidades, o teor crítico e dialético, mas na busca de dialogias possíveis.

A experiência da Rádio Rural, especificamente com as ações do Projeto Rádio Pela Educação, será analisada também como expressão concreta, em que teoria e prática se encontram, a partir de valores formativos e éticos presentes na intersecção entre educação e comunicação, resultando em práticas educomunicativas. E nessa experiência, percebe-se elementos reunidos que remetem aos fundamentos teóricos tanto da pedagogia histórico-crítica, quanto da educomunicação.

Ismar de Oliveira Soares, em *Educomunicação: o conceito e a aplicação* (2011), apresenta a educomunicação como um campo interdisciplinar que se propõe a integrar práticas educativas e comunicacionais em processos democráticos e participativos. A educomunicação nasce como resposta a uma necessidade histórica: a de tornar os meios de comunicação e a educação espaços de diálogo, criação coletiva e emancipação.

Essa perspectiva reconhece que a comunicação pode potencializar processos educativos quando é apropriada de forma crítica, e que a educação, por sua vez, se enriquece ao incorporar práticas comunicacionais que favoreçam a participação, a expressão e a construção compartilhada de sentido.

Na Amazônia ribeirinha, a educomunicação encontra terreno fértil, pois atua como mediação cultural entre saberes tradicionais e conhecimento

sistematizado, promovendo a expressão de comunidades historicamente silenciadas. Ela se constitui, assim, como um caminho para democratizar a comunicação e tornar a educação um processo mais significativo, contextualizado e libertador.

Desenvolvimento

A análise epistemológica da educomunicação, fundamentada no materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 2011) e em diálogo com a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), aponta para a necessidade de uma mediação que vá além da dimensão instrumental dos meios, alcançando as estruturas que conformam as desigualdades sociais.

Nesse sentido, a mediação cultural crítica (OROZCO GÓMEZ, 2001; SOARES, 2011) constitui-se como categoria capaz de articular a apropriação social do conhecimento e a construção de sentidos coletivos, situando a comunicação e a educação como práticas historicamente determinadas.

Ao integrar a perspectiva da interseccionalidade (CRENSHAW, 1989), essa mediação amplia seu potencial analítico ao reconhecer que as opressões na Amazônia não se dão apenas em termos de classe, mas também em relação a raça, gênero, território e cultura.

A interseccionalidade, originalmente concebida para descrever as múltiplas opressões sofridas por mulheres negras nos Estados Unidos, é aqui ressignificada como lente epistemológica para compreender as exclusões comunicacionais e educacionais que atravessam as comunidades rurais ribeirinhas amazônicas.

Dessa forma, a educomunicação, enquanto práxis social transformadora, pode atuar como mediação cultural crítica interseccional, possibilitando que sujeitos historicamente marginalizados não apenas acessem, mas também produzam conhecimento e participem da vida pública.

Essa perspectiva dialoga com a pedagogia histórico-crítica ao reafirmar que a formação crítica exige tanto a apropriação do saber

sistematizado quanto a transformação das condições concretas que limitam o desenvolvimento humano integral (SAVIANI, 2011; FREIRE, 1987).

Considerações parciais

Os estudos realizados até o momento permitem vislumbrar algumas direções teóricas e analíticas que tendem a se consolidar ao longo da pesquisa. Em primeiro lugar, a análise preliminar dos conceitos de educação, comunicação e educomunicação, em articulação com a pedagogia histórico-crítica, evidencia que a interface entre esses campos não pode ser reduzida a uma perspectiva instrumental ou tecnicista. Ao contrário, emerge a necessidade de compreendê-los como mediações histórico-sociais, profundamente imbricadas nas relações de poder, cultura e trabalho.

Em segundo lugar, a investigação inicial revela que a realidade amazônica, com sua diversidade étnica, territorial e cultural, exige um olhar que vá além de leituras homogêneas ou generalistas. Os saberes tradicionais - indígenas, quilombolas, ribeirinhos e periféricos - não constituem um bloco monolítico, mas apresentam pluralidade interna, marcada por contradições, hierarquias e disputas por legitimidade. Essa constatação reforça a pertinência do uso da interseccionalidade como categoria analítica que permite articular classe, gênero, raça, etnia e territorialidade de modo crítico.

Em terceiro lugar, as leituras realizadas apontam para a relevância de uma perspectiva epistemológica que una rigor científico e sensibilidade cultural, tal como propõe a categoria de totalidade, em Marx.

Por fim, as considerações parciais indicam que a educomunicação, enquanto campo em construção, possui potencial de atuação como ponte prática entre processos educativos e comunicativos, desde que analisada criticamente sob a lente da pedagogia histórico-crítica. Essa mediação, situada na Amazônia, pode fortalecer práticas emancipadoras e contribuir para a valorização dos saberes populares sem abrir mão da análise dialética das contradições estruturais.

Esses primeiros apontamentos não constituem ainda as conclusões definitivas da tese, mas sinalizam o caminho pelo qual a investigação seguirá:

o de uma construção teórico-metodológica que, ao mesmo tempo, reconhece a pluralidade de saberes e sustenta-se em uma perspectiva crítica comprometida com a emancipação humana.

Referências

CRENSHAW, Kimberlé. **Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo:** uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, à teoria feminista e à política antirracista. Fórum Jurídico da Universidade de Chicago, v. 1989, p. 139–167, 1989.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Sociedade Tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação:** recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica:** *por uma filosofia da educação comprometida com a transformação da realidade*. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** um campo de mediações. São Paulo: Paulinas, 2011.

LINHA 2: CONHECIMENTO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

CAPÍTULO 5

PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI): TRAJETÓRIA, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PROPOSTO E O VIVENCIADO

Leide Daiana Marques da Silva

GEPEI / PPGE-UFOPA

leiddmarques@hotmail.com

orcid 0000-0001-5356-4238

Agência financiadora CAPES

Sinara Almeida da Costa

Orientadora

GEPEI / PPGE-UFOPA

sinaraacs@hotmail.com

orcid 0000-0001-7676-5040

Introdução

Atualmente, no Brasil, existem alguns estudos e pesquisas que defendem uma Educação Infantil que respeite e contemple o direito da criança à infância plena (MELLO, 2010; BAPTISTA, 2010, 2017; SOUZA; MELLO, 2017; MORAES, 2015; NUNES; CORSINO, 2019), esses mesmos estudos também demonstram preocupação com a presença cada vez mais frequente de práticas de escrita mecânicas e descontextualizadas nas turmas de Educação Infantil, que acabam se sobrepondo às atividades que são de fundamental importância para o desenvolvimento humano na infância, tais como: a brincadeira; contação de histórias; propostas que possibilitem a expressão através do desenho, da música e do movimento corporal; o contato com o outro, adultos de referência, crianças mais experientes e seus pares.

Neste cenário, programas de formação continuada de professores como o Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, cumpre um importante papel como política pública e assume um desafio complexo que é apoiar

teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas capazes de ampliar as experiências das crianças com a leitura e a linguagem escrita.

Esta pesquisa busca responder a seguinte questão de tese: Considerando a trajetória e o objetivo do LEEI enquanto política pública de formação continuada de professores, qual o seu impacto na compreensão das professoras sobre o trabalho com a Leitura e Escrita na Educação Infantil?

Portanto, em diálogo principal com a teoria histórico-cultural e recentes estudos sobre o tema leitura e escrita na educação infantil, essa pesquisa pretende reconstituir criticamente a trajetória do LEEI, dar voz aos professores-cursistas investigando suas percepções sobre o tema após a experiência formativa, mapear os principais conceitos presentes na coleção leitura e escrita e por fim, confrontar os resultados obtidos afim de colaborar de maneira propositiva na qualidade do programa.

Quanto a relevância social, no caso específico dessa pesquisa, tem respaldo na amplitude e na atualidade desta política governamental, uma vez que destaca como o LEEI promove a leitura e a escrita como um direito das crianças, questionando visões mais restritivas e mecânicas sobre o processo de inserção da criança na cultura escrita.

Objetivo Geral

Analisar a trajetória, a implementação e os impactos do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) como política pública de formação docente, assim como diferentes adaptações na sua proposta de execução, inicialmente pensada, ao longo do tempo.

Objetivos Específicos

I - Identificar as possíveis continuidades, rupturas e ressignificações na trajetória do LEEI, suas bases teóricas e objetivos em três momentos: enquanto projeto

autônomo, período em que esteve integrado ao PNAIC e retomada no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

II - Analisar a ideia de leitura e escrita do material proposto, quais os principais conceitos e perspectivas teóricas o compõem.

III - Investigar se as concepções sobre leitura e escrita na educação infantil foram (ou não) ressignificadas e de que maneira a proposta formativa foi apropriada pelos professores cursistas que vivenciaram a formação do LEEI.

IV – Verificar os pontos de convergência e/ou divergência entre a proposta de formação do programa e o que foi experienciado pelos professores cursistas, afim de incorporar as respostas obtidas ao aperfeiçoamento de políticas educacionais dessa natureza.

Metodologia

Vygotski (2000, p.47), ao tratar sobre o método de investigação aponta que toda pesquisa demanda um método adequado ao problema de estudo, não um método “pronto e acabado”. Nesse sentido, o alcance dos objetivos delineados acima implica em abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa. Considerando o núcleo do objeto de pesquisa como sendo o Programa LEEI, enquanto política pública de formação continuada para professoras da Educação Infantil.

O objeto de pesquisa é o Programa LEEI, analisado como uma política pública de formação docente que busca transformar as práticas pedagógicas referentes ao processo de compreensão e aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil. A pesquisa investiga as potencialidades, desafios e impactos do programa, considerando a compreensão das professoras sobre a leitura e a escrita nesta etapa da educação básica. A investigação pretende então, verificar as potencialidades do LEEI como um

programa que promove a reflexão e a autonomia das professoras; os desafios e possíveis limitações na sua execução; os impactos nas ideias das professoras sobre o tema e como isso se repercute em suas práticas.

Dessa forma, as principais estratégias no percurso metodológico dessa pesquisa serão a análise documental de Diretrizes curriculares, materiais didáticos e documentos disponibilizados em canais oficiais de informação, documentos orientadores para a implementação do Projeto LEEI, dentro de um recorte temporal que compreende o período de 2013 a 2024, sua atual proposta enquanto programa de formação continuada de professores no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizado e entrevistas com professores cursistas.

A definição dos professores seguirá critérios pré-estabelecidos, entre eles que: sejam professores do quadro efetivo, atuantes na pré-escola e que tenham participado de todo o curso de formação ofertado no Polo de Santarém durante o segundo semestre do ano de 2024.

As entrevistas com esses professores pretendem seguir tanto o modelo semiestruturado, em um primeiro momento, quanto abertas em formato de diálogos que serão gravados e transcritos para identificação dos pontos das falas e análises que pretendem identificar quais concepções de educação infantil, crianças, infâncias e escrita carrega na sua práxis.

A viabilidade e os limites da aplicação dos instrumentos propostos para a concretização da pesquisa, assim como a produção dos dados para compreensão das reflexões sobre as informações concedidas, apoiarão a análise dos impactos, desafios e potencialidades do trabalho com a leitura escrita na educação infantil proposto pelo programa.

Desenvolvimento

Apoiar as crianças no processo de apropriação da leitura e escrita de maneira a respeitar sua infância e direitos de aprendizagens, significa organizar o trabalho pedagógico objetivando incentivar o gosto pela leitura (MELLO, 2010; BAPTISTA, 2017). Essa ação pode ser realizada com momentos

diários de experiências com literatura infantil e textos diversos, induzindo a manipulação correta dos livros; usando a escrita na organização do cotidiano da turma, com o professor como escriba; realizando leituras de gêneros variados; criando histórias junto com as crianças e representando-as com desenhos ou escrita espontânea, são algumas das possibilidades.

No entanto, nem sempre a criança é tida como sujeito de direitos na educação infantil, direito inclusive a participar do mundo letrado que a cerca de maneira significativa, considerando suas experiências e saberes para de fato colaborar para seu desenvolvimento integral. O que se deve em grande medida a falta de conhecimento por parte dos professores sobre como lidar com esse tema, que ainda gera dúvidas e debates, uma vez que há divergências no que se refere ao processo de apresentação da leitura e da escrita na primeira infância, se ele implica apropriar-se de uma técnica motora ou de estruturas psíquicas complexas.

Nesse sentido, o LEEI partir de 2024, foi realizado em 15 estados e mais o Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Teve como objetivo criar espaços de discussão sobre temas relativos à linguagem oral e escrita e à educação de crianças menores de seis anos.

O curso se pauta no estudo da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Trata-se de um material complexo e exigente do ponto de vista intelectual e emocional, no qual conceitos como cultura, infância, linguagem, interação, docência e literatura são abordados na estreita relação entre teoria e prática, forma e conteúdo. (BAPTISTA; MELO, 2021, p. 2)

A programa veio ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil, inicialmente para os que atuam na pré-escola, com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida.

A inclusão da formação de nível superior como prerrogativa para atuação na Educação Infantil pode ser vista como um ganho, porém a lei ainda deixa lacunas que permite a atuação de profissionais de nível médio nessa profissão, fato que acaba comprometendo a efetivação das Diretrizes na realidade educacional das crianças pequenas. Ainda há profissionais com formação superior em outros cursos que não a Pedagogia, o que impacta ainda mais a eficácia do trabalho, pois não possuem conhecimentos básicos para lidar com as especificidades de aprendizagem da criança pequena. Para Saviani (2009, p. 150), os docentes egressos dessas licenciaturas “terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental”.

Nesse sentido, o LEEI, enquanto política pública concebida e implementada em um contexto de disputas hegemônicas no campo da educação, carrega um grande potencial formativo. Dar voz aos os agentes sociais que atuam na comunidade escolar, a fim de que as experiências vivenciadas na aplicabilidade do programa sejam incorporadas ao programa enquanto política pública federal, pode contribuir significativamente no processo contínuo de repensar e consequentemente aprimorar a proposta formativa. Essa abordagem dialógica pode transformar a compreensão das professoras sobre a escrita, tornando-a uma prática mais contextualizada e significativa na Educação Infantil.

Considerações parciais

Com base nos leituras de referência realizadas e trabalhos fontes encontrados, espera-se que a viabilidade e os limites da aplicação dos instrumentos pensados na concretização da pesquisa, assim como a construção dos dados em torno do processo de compreensão das reflexões sobre as informações concedidas, possam embasar a análise da trajetória, implementação e os impactos do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) como política pública de formação docente, colaborando para a

reflexão do tema no campo de conhecimento no qual se circunscreve, considerando ainda que esta é uma pesquisa em movimento.

Referências

BAPTISTA, Monica C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. I Seminário Nacional: Currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, Anais. p. 1-12, novembro de 2010.

BAPTISTA, Monica C. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paideia**, v.18, p. 1-8, 2017.

BAPTISTA, Mônica Correia; MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva. **Curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” - LEEL: uma proposta de formação de professoras da infância**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 21., 2017, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas: UNICAMP; ALB, 2017. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/cole/anais/21cole_4_214.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

SOUZA, Regina A. M. de; MELLO, S. Amaral. **“O lugar da cultura escrita na educação da infância”**. In: COSTA, Sinara A. da; MELLO, Suely A. (Orgs.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, pp. 199-215.

MELLO, Suely Amaral. **“A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo”**. In: MENDONÇA, Suely Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, Suely Amaral. **“Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico cultural”**. In: Psicologia Política, v. 10, n. 20, pp. 329-343, jul-dez 2010.

MORAES, A. J. A. B. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2015.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 100-129, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 04 de jan. de 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - Tomo III**. 2.ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1996.

CAPÍTULO 6

O RETORNO AO DISCIPLINAR: SOBRE O INSUCESSO DO MODELO DE LICENCIATURAS INTEGRADAS/INTERDISCIPLINARES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Amanda Carvalho Cantal de Souza

GEAE/PPGE-UFOPA

mandacantal@hotmail.com

ORCID: 0009000170387939

CNPQ

Glauco Cohen Ferreira Pantoja

GEAE/PPGE-UFOPA

glauco.pantoja@ufopa.edu.br

ORCID: 000000156708006

Introdução

O campo da formação de professores apresenta diferentes possibilidades de investigação. Brzezinski (2014) revela um crescimento intenso no volume de trabalhos voltados especificamente para a formação inicial docente, entretanto pesquisas que tratam sobre o funcionamento de cursos, suas estruturas curriculares e modelos de formação vem cedendo lugar a questões que envolvem as subjetividades, práticas e percepções docentes (Luz, 2018). Essa lacuna já era sinalizada como preocupante por André (2009), quando afirmou que ainda “pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade” (André, 2009, p 51-52).

Diante de tal problemática, realizamos no banco de teses e dissertações da CAPES e no portal de periódicos da CAPES uma busca através das palavras-chaves “Licenciaturas Integradas”, e “Licenciaturas Interdisciplinares”, sem filtros de refinamento, constatando que a escassez de pesquisas que analisam o funcionamento de cursos de formação inicial de

professores é ainda mais evidente no campo das Licenciaturas Interdisciplinares/Integradas (LI's). Em nossa busca foram encontrados um total de 116 trabalhos, entretanto, apenas 21 (12 teses, 4 dissertações e 5 artigos) tratam sobre os processos de implementação, currículo, projetos e modelos de formação dos cursos.

Nossa breve incursão à literatura ainda demonstrou que as discussões, ainda que escassas, tem se voltado para cursos em funcionamento ou em processo de implementação, mas não encontramos nenhuma investigação que põe em questão as particularidades envolvidas no insucesso e consequente extinção de LI's, como ocorrido com as Licenciaturas Integradas da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Partindo da lacuna exposta, nossa investigação se volta para o insucesso e a extinção do modelo de Licenciaturas Integradas implementado na Ufopa em seus primeiros anos de atividade, na cidade de Santarém-PA. Seleccionamos, portanto, como objetos empíricos: a Licenciatura Integrada em História e Geografia, a Licenciatura Integrada em Química e Biologia, a Licenciatura Integrada em Matemática e Física e a Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês.

Objetivos

Para essa investigação estabelecemos como **objetivo geral**: elucidar o processo de separação de cada uma das Licenciaturas Integradas implementadas na Universidade Federal do Oeste do Pará. Para o alcance de nosso objetivo geral, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- 01) Mapear quais os principais fatores explícitos e implícitos que motivaram a separação de cada um dos cursos;
- 02) Descrever o contexto em que o processo de separação de cada uma das Licenciaturas Integradas ocorreu;
- 03) Examinar em que medida os princípios pedagógicos propostos para os cursos se aproximam do modelo de formação preconizado pelo

programa REUNI e sua Relação com o Processo de Bolonha europeu e outras políticas externas educacionais;

04) Identificar se a implementação, na Ufopa, de licenciaturas no modelo integrado/interdisciplinar pode ser compreendida como medida impositiva para atender aos pressupostos do programa REUNI, em detrimento de decisão coletiva dos professores envolvidos nos cursos.

Metodologia

Como abordagem metodológica, definimos para essa pesquisa o Estudo de Caso Qualitativo Instrumental, teorizado por Robert Stake (2009). O autor elucida que um Estudo de Caso se caracteriza como a investigação exaustiva de algo singular, de uma particularidade. Entretanto, no estudo de caso do tipo Instrumental, usa-se um caso específico como instrumento para compreender um fenômeno mais amplo.

Ao elaborar um conjunto de orientações para se iniciar uma investigação do tipo estudo de caso, Stake (2009) salienta que o primeiro passo seria a identificação do caso, seguido da definição das fontes de dados que serão utilizadas. Após isso ele orienta descobrir o que se espera do caso, considerando as hipóteses e as problemáticas já levantadas na literatura, formando primeiras impressões e familiarizando-se o com o que se pretende investigar.

Ao tratar do modelo de Licenciaturas Integradas da UFOPA, nossas primeiras impressões nos levam a indagar: Porque esses cursos não se mantiveram? O que seus processos de dissolução guardam em comum? Qual a relação entre seus processos de implantação, implementação e suas posteriores separações? o que revelam as narrativas subjacentes a um modelo de curso que visa a formação de profissionais polivalentes? Sabemos que as repostas para nossas indagações não são óbvias ou fáceis de encontrar, não estão disponíveis a um primeiro olhar, prontas para serem coletadas.

Nessa difícil tarefa, recorreremos a um modo específico de raciocínio e análise de dados, inspirados pelo trabalho do historiador Carlo Ginzburg e seu

Método Indiciário, que busca desvendar acontecimentos através de vestígios, sinais, pormenores, que muitas vezes são desconsiderados por outros, mas que para o autor podem ser reveladores de realidades complexas.

Ginzburg (1999) parte da percepção de que em muitas situações não há registros completos sobre determinados fatos, portanto o pesquisador precisa assumir uma postura detetivesca: seguindo rastros e marcas para a reconstrução da história que ele busca interpretar. No Método Indiciário, aquilo que a princípio pode parecer irrelevante, é, muitas vezes, a chave para entender o todo:

Diante do apreço por qualquer objeto ou documento que contivesse história, Ginzburg entende que toda informação é relevante e cada fonte detém um conteúdo a ser explorado, sem negligenciar nenhuma parte dela. Aprende com outros pesquisadores e personagens como explorar essas fontes que fogem aos métodos científicos exatos e tradicionais (Esteves, 2024, p. 79).

Apesar de mais difundido no campo da história, o Indiciarismo vem inspirando pesquisas voltadas para a educação, principalmente quando estas envolvem fontes documentais. Trabalhos como os de Esteves (2024), Suassuna (2008) e Leandro e Passos (2020), advogam sobre a pertinência do método na pesquisa educacional, defendendo que uma postura investigativa carregada de um olhar sensível e atento ao singular, não presente em metateorias, é capaz de captar dados cruciais para o entendimento de fenômenos sociais. Especialmente sobre estudos de caso, Suassuna (2020) reitera a importância de se atentar para todos os aspectos da situação estudada, mesmo os considerados triviais, e nessa perspectiva, a utilização do Método Indiciário pode ser de grande contribuição.

Nossa pesquisa trata-se, portanto, de uma investigação atenta e rigorosa acerca dos processos que envolveram a dissolução das Licenciaturas Integradas da UFOPA, nos moldes de um Estudo de Caso Instrumental, como proposto por Robert Stake (2009). Para isso, buscaremos acessar as diferentes versões que compõe esse quadro: as narrativas presentes nos Projetos

Pedagógicos das respectivas licenciaturas, nos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFOPA (2012-2016, 2019-2023 e 2024-2031), e nos documentos públicos que tratam oficialmente dos processos de separação – as resoluções, portarias, atas de reuniões e relatórios elaborados por técnicos da gestão acadêmica da universidade que elucidam a situação dos cursos selecionados. Além disso, lançaremos mão de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e técnicos que atuaram nas quatro Licenciaturas Integradas, buscando reconstituir e interpretar a trama formada pelo entrecruzamento de obstáculos materiais, relações, ideias, argumentos e intenções que contribuiu para a extinção dos cursos, atentando para o explícito e o implícito, inspirados pelo Método Indiciário de Carlo Ginzburg (1999).

Desenvolvimento

Os 21 trabalhos selecionados em nossa revisão de literatura foram organizados em três categorias, quais sejam: 01) pesquisas que apresentam como foco uma compreensão mais abrangente de cursos de licenciatura no formato Interdisciplinar/Integrado, abrangendo problematizações relativas a seus **processos de implementação, projeto pedagógico e currículo**, 02) Pesquisas que se voltam apenas para questões concernentes aos **projetos pedagógicos** dos cursos, sem maiores aprofundamentos sobre o contexto de implementação; 03) Pesquisas que se voltam apenas para os processos de **implementação** de LI's, sem abarcar questões sobre projeto e currículo.

Observamos que a categoria 01, deteve o maior número de pesquisas (15) e após leitura aprofundada, selecionamo-los como os mais relevantes para nossa investigação. Apesar de apresentarem diferentes perspectivas, todos eles elucidam em maior ou menor grau, a relação entre as LI e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), questão chave para o entendimento desse modelo inicial de formação docente no Brasil.

O programa REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, em 2007, e apresentou-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da

Educação – PDE, lançado durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, objetivando a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública.

O documento que trata das suas diretrizes se inicia com uma breve análise da situação da educação superior brasileira, destacando alguns aspectos considerados problemáticos, dentre eles, a organização curricular disciplinar dos cursos. Critica-se, principalmente, a concepção fragmentada do conhecimento, que segundo o texto foi “resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado” (BRASIL, 2007, p.07). É evidente um discurso voltado para a preocupação com a qualidade do ensino nas universidades, seguido pela proposta de um redesenho curricular dos cursos com base em conceitos como “interdisciplinaridade” e “flexibilidade”.

Entre as universidades implementadas no contexto do REUNI, a Ufopa se destaca por sua intensa adesão aos pressupostos do programa. Criada em 2009, seu projeto educacional foi apresentado como “um sistema inovador pautado nos princípios da interdisciplinaridade, da flexibilidade curricular, da formação continuada e da mobilidade acadêmica, numa formação em ciclos” (UFOPA, 2019, p. 16).

No momento de sua criação a Ufopa contava com 44 cursos de graduação, dentre eles, quatro Licenciaturas Integradas (UFOPA, 2019), que, entretanto, tiveram curta duração: todos os quatro cursos já passaram pelo processo de dissolução, apesar de continuarem ativos na formação de alunos remanescentes que ingressaram no modelo integrado.

Salientamos que no campo de estudos sobre interdisciplinaridade/integração, esses conceitos vêm sendo apresentados a partir de diferentes perspectivas. As licenciaturas que tratamos nesse texto são identificadas como cursos integrados, o que nos leva a indagar: os cursos de Licenciaturas Integradas da Ufopa podem ser compreendidos como interdisciplinares? Em breve análise acerca do Projeto Pedagógico da Licenciatura Integrada em História e Geografia é possível perceber que a interdisciplinaridade é bastante evidente na proposta, em consonância com

os princípios da universidade. Observa-se no documento a preocupação no desenvolvimento da interdisciplinaridade durante o percurso acadêmico do aluno, para uma formação que visa articular o conhecimento entre as áreas de história e geografia.

Em trecho do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física podemos observar a identificação do curso como uma “Licenciatura Integrada e Interdisciplinar” (UFOPA, 2015, p. 39). Já no Projeto da LI em Letras, a ênfase na proposta interdisciplinar também é evidente ao afirmar que o curso é “regido pela orientação interdisciplinar e pelo envolvimento dos alunos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (UFOPA, 2014, p.45). Observamos também que, em certo momento, o texto faz referência às Licenciaturas Integradas da Ufopa como “Licenciaturas Interdisciplinares” (UFOPA, 2014, p.09).

Segundo Aires (2011), é comum encontrarmos referências à Interdisciplinaridade e Integração sem maiores distinções, como ocorre nos projetos mencionados. Entretanto, para a autora, ao tratarmos de integração, a discussão se volta para o campo do currículo, mais particularmente para as disciplinas escolares. Por outro lado, o conceito de interdisciplinaridade parece ser mais alusivo à epistemologia das disciplinas científicas (Aires, 2011, p. 225).

Já Olga Pombo, autora que vem realizando estudos no campo da interdisciplinaridade/integração entende que o termo interdisciplinaridade vem sendo utilizado de forma muito ampla, o que resulta no esvaziamento do conceito. Pombo (2008) avalia então que o termo Integração seria apenas um sinônimo utilizado em alternativa ao termo Interdisciplinaridade.

Compreendemos que as Licenciaturas Integradas da Ufopa herdaram a perspectiva interdisciplinar admitida como pilar da Universidade, que foi criada a partir de um projeto educacional considerado inovador, de formação em ciclos. Para nossa pesquisa, portanto, a relevância dos cursos consiste na formação polivalente apresentada, e na consonância do modelo com a proposta de reestruturação da educação superior do Programa REUNI.

Considerações parciais

Consideramos que, como parte de uma pesquisa de doutoramento, nossa análise não pode ser restrita aos objetos empíricos selecionados. A criação da Ufopa se insere na fase chamada pelo MEC de “integração regional e internacional” e inicialmente ela seria denominada “Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM), prevendo, em sua estrutura curricular, um modelo de integração com outros países da Pan-Amazônia¹⁷. O perfil interdisciplinar da universidade, sua formação em ciclos visando um caráter transnacional, assim como as diplomações integradas das licenciaturas, se aproximam do sistema de ciclos previsto pelo Processo de Bolonha para o contexto universitário europeu (Siebiger, 2011). Essa relação é explicitada no documento intitulado “Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares”, elaborado pelo MEC, que menciona o Processo de Bolonha como inspiração para o modelo de formação em ciclos concebido e implantado no âmbito do REUNI.

O Processo de Bolonha foi um instrumento político de reformulação do Ensino Superior Europeu que teve como principal objetivo a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior – EES. O estabelecimento de um sistema de educação superior comum a toda Europa visou facilitação dos processos de mobilidade dos estudantes, parcerias entre as instituições, além do reconhecimento de diplomas e a empregabilidade dos formados.

Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam ser impossível tratar da história recente de reformas educacionais no Brasil sem fazer menção ao Processo de Bolonha e sua influência global como modelo de educação superior. Os autores acentuam que uma das principais linhas de ação previstas no tratado para a harmonização da educação superior europeia seria a formatação dos

¹⁷Pan-Amazônia é uma designação geopolítica para o conjunto de territórios que integram a Bacia Amazônica, abrangendo áreas do Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana-Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. O termo enfatiza a ideia de uma Amazônia integrada, transcendendo fronteiras nacionais e envolvendo não apenas a floresta, mas também sistemas hidrográficos e áreas de ocupação humana.

cursos superiores através de um sistema de ciclos de estudos: graduação, mestrado e doutorado, no esquema 3+2+3, totalizando 8 anos de estudos, com o primeiro ciclo de formação geral. Além disso, um sistema de créditos comum, um sistema de graus compatibilizado e a facilitação da mobilidade seriam cruciais para atingir o objetivo político central do Processo de Bolonha: fortalecer o sistema europeu de educação para torna-lo competitivo “face, sobretudo, aos Estados Unidos da América, designadamente pela atração de estudantes de outros continentes” (Lima, Azevedo, Catani, 2008, p.10).

Apesar de visar a padronização curricular do ensino superior brasileiro, inspirado no modelo europeu, Cislighi (2010) destaca que, na prática, a reestruturação das universidades que aderiram ao REUNI aconteceu em diferentes ritmos, modelos e graus de mudança. Há uma variedade de formatos de cursos interdisciplinares no país, entre licenciaturas e bacharelados, alguns implementados em dois ciclos, outros em três ciclos, formando tanto em áreas de conhecimento ou em disciplinas específicas, como é o caso da Ufopa.

Ante o exposto, buscamos uma maior compreensão do modelo de Licenciaturas Integradas implementado na Ufopa e seu insucesso, sem perder de vista, entretanto, o problema maior de pesquisa no qual se insere esta tese: A relação entre modelos de formação inicial docente e a interdisciplinaridade no contexto global que envolve o debate sobre fragmentação e reunificação do conhecimento. Para isso, é necessário compreender a influência do Programa REUNI, do Processo de Bolonha, além de outras políticas externas, na idealização de espaços transnacionais de educação superior para a América Latina, localizando a UFOPA e seu modelo de Licenciaturas Integradas em meio a um projeto educacional global intrinsecamente relacionado com as mudanças do capitalismo contemporâneo.

Referências

AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, Porto Alegre, jan./abr., 2011.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BRASIL, **Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília: SESu/MEC, 2007.

Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 21 de agosto de 2025.

Brzezinski, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira**. 2010, 190 f. Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ESTEVES, Marcella Gomes. **Palavras em órbita, linguagem sem rumo: a confusão conceitual de linguagem na BNCCL**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, p.e74611, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 23 de agosto de 2025.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, nº 1, 2008, p. 7-36.

LUZ, Aline Souza. **As licenciaturas interdisciplinares no cenário nacional: implantação e processo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal, de Pelotas, Pelotas, 2018.

POMBO, Olga Maria. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, set., 2008

SIEBINGER, R. H. O processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior: a universidade brasileira em movimento. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: multitemática**, ano IX, n. 15, jan./jun. 2011, p. 115-138.

STAKE, Robert. **A arte da investigação com estudos de caso**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341/9576> . Acesso em: 23 de agosto de 2025.

UFOPA. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA 2019-2023**. 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/766ead5a36f6bde3acdc4b46199218e.pdf> . Acesso em 24 de agosto de 2025.

UFOPA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura integrada em matemática e física**. 2015. Santarém-PA.

UFOPA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura integrada em letras: português/inglês**. 2014. Santarém-PA.

CAPÍTULO 7

AVALIAÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL E SEU IMPACTO PEDAGÓGICO

Cristiane Pereira Moreira

GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E INTERVENÇÃO DE LEITURA, ESCRITA E
LITERATURA NA ESCOLA-LELIT/PPGE-UFOPA

E-mail: cris.moreirall@outlook.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7116-7652>

Agência financiadora: CAPES

Luiz Percival Leme Britto

Orientador

GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E INTERVENÇÃO DE LEITURA, ESCRITA E
LITERATURA NA ESCOLA-LELIT /PPGE-UFOPA

e-mail: luizpercival@hotmail.com

orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6825-7927>

Introdução

O livro de literatura infantil, objeto cultural produzido por adultos e destinado à criança, brotado para fins pedagógicos e hoje encontra-se em emaranhado complexo de finalidade. Ora, para fins de ativismo, de ensino moralizante de crenças e valores; ora um objeto cultural de materialidade da arte literária para criança, cujo objetivo primeiro deve ser a experiência estética delas.

A presença destes livros em processos diversos de avaliação na atualidade provoca inquietações, sobretudo se considerarmos a arte, a literatura e a educação como emancipadoras, sem negar a possibilidade de representarem mecanismos de alienação. A compreensão do que é o livro de literatura infantil pressupõe estudo aprofundado sobre o valor artístico/estético, ao mesmo tempo que implica em refletir sobre o valor mercadológico.

O aparecimento constante de prêmios voltados para esta literatura deve nos provocar incômodos, sobretudo no que diz respeito ao que está

implicado nesta forma de avaliar. É recorrente a justificativa de premiar com objetivo de promover a leitura, de valorizar os artistas, de valorizar as artes presentes no livro. Por outro lado, há movimentos na produção editorial que marcam uma ordem orquestrada no sentido de produzir alinhado ao exigido nos editais das premiações.

O uso da ordem do capital que pode implicar em meritocracia, em construir uma elite de artistas “renomados”, “obras seletas”. Uma dialética pautada no papel da arte e do artista, que Ernest Fischer (1983) apresenta quando trata da “arte pela arte”, de modo mais específico ao apresentar Baudelaire como resistente à produção da arte como mercadoria, por outro lado, Walter Benjamin contrapõe colocando o poeta enquanto sujeito competidor, que buscava se sobressair em relação aos outros poetas, no mercado.

Há uma infinidade de livros produzidos todos os anos, cujo “leitor imaginado é a criança” (Britto, 2022). No entanto, esta é uma questão bastante sensível e que merece muitas reflexões, pois quem participa de todo o processo de produção são adultos: os artistas, os produtores, os editores, os organizadores e os avaliadores. Seria mesmo este livro produzido, avaliado e selecionado para as crianças? O que se sabe é que os livros premiados ou selecionados em listas indicativas de melhores livros são aqueles que caem aos gostos dos adultos que ativamente fazem essa escolha, portanto o que se categoriza como o melhor livro de literatura infantil é aquele que agrada efetivamente os adultos.

Sendo o livro ao mesmo tempo um produto cultural simbólico e um produto mercadológico, estamos nos desafiando compreender na relação entre avaliação, premiação e educação, de que modo o processo de avaliação de livros de literatura infantil interfere no ensino de crianças no que tange ao trabalho de leitura, livro e literatura na escola?

Muitas pesquisas, inclusive do próprio grupo Lelit afirmam que a maioria das crianças, alunos da escola pública tem seu primeiro acesso à livros na escola. Não são poucos os movimentos e programas que se apresentam como formadores de leitores na educação escolar brasileira. Maria do Rosário

Mortatti, em seu texto “A Leitura Escolarizada”, datado de 1988, portanto há quase 40 anos, já problematizou a respeito do ensino sobre leitura na escola, estabelecendo crítica à concepção de leitura que aposta na “criação de hábitos da leitura”, associado ao que a autora chama de “projeto desenvolvimentista de cultura”, termo que ela adotou a partir de Perrotti.

É propósito desta pesquisa compreender como estão estabelecidas algumas contradições no processo de avaliação dos livros, como a objetividade e subjetividade vivenciadas pelos avaliadores; a fetichização em torno da leitura, da literatura e da própria criança; o valor artístico/estético avaliado nos livros e o valor mercadológico imposto pelo capital; as contraditórias justificativas para a realização de prêmios – valorização dos artistas, promoção da leitura, formação de leitores, que ao mesmo tempo, estabelece a cultura da meritocracia, constitui um grupo seleto de artistas e trabalhadores da indústria editorial. Tratar da literatura infantil no universo de avaliação e premiação, na perspectiva dialética da literatura enquanto arte e o “fetichismo da mercadoria cultural” iniciado por Marx e ampliado por Adorno e Horkheimer, na associação do conceito “indústria” e “cultura”.

Objetivos

Ao investigar as diversas formas de avaliar o livro de literatura infantil e o impacto pedagógico na educação escolar em relação aos livros avaliados ou indicados em listas, seja do PNLD Literário, de instituições premiadoras ou debatedoras sobre a produção editorial de literatura infantil, pretende-se estabelecer reflexões acerca das implicações entre a relação de indústria cultural livresca e o ensino de leitura na educação Infantil, na alfabetização e em demais séries dos chamados anos iniciais. De modo a discutir, considerando que se trata de um objeto com forte presença de ilustrações e projetos gráficos belíssimos, que a criança tendo acesso possa experimentar esteticamente o objeto.

Metodologia

O exercício de pesquisar não é uma tarefa simples e fácil, assim como a construção de um objeto, o estabelecimento de um problema e a definição de uma tese não se dão da noite para o dia. A consciência de que “só se aprende a pesquisar, pesquisando” (Leal, 2002) leva para o espaço da responsabilidade com os caminhos traçados no decorrer de um processo árduo, sair do “concreto aparente” para o conhecimento (Abrantes & Martins, 2007).

Como “concreto aparente” estamos tratando os diversos discursos encontrados no senso comum. “Os melhores livros de literatura infantil são premiados”, “as premiações são instrumentos de promoção da leitura e da literatura”, “as leituras contribuem para a formação do caráter da criança”, “os avaliadores são especialistas imparciais”, que resultam em discurso repetitivo, porém convincente no universo dos livros.

A construção da problematização iniciada na intenção de pesquisa apresentada na seleção do doutorado ganhou contribuições ao longo dos estudos das disciplinas do curso. Tem sido acompanhada de inquietações e angústias nas orientações, de modo a ir tomando forma aos poucos. Embora no momento estejamos um pouco mais sossegados, não temos a pretensão de achar que o problema está totalmente constituído.

O exercício de problematizar as várias questões em torno do objeto tem se dado a partir de investigação em torno das palavras-chave, o sentido ou flutuação de sentidos identificados considerando o percurso histórico de uso, bem como o sentido utilizado em diferentes perspectivas teóricas. A busca de aprofundamento conceitual está sendo realizada sem a pretensão de estabelecer conceitos prontos e acabados. Consiste em um olhar constante ao passado, a tomada de consciência do que já está sedimentado em nós enquanto conceito, perceber a necessidade de desconstruções e apropriação do conhecimento.

Em Raymond Williams (2007) identificamos uma maneira de construção de sentido, capaz de nos tirar da superficialidade do cotidiano, do saber

imediatas das coisas. O autor ao construir o sentido das palavras em “Palavras-chave”, nos mostra caminhos sem dizê-los, caminhando.

O exercício experimentado até aqui consiste em um constante ir e vir, tanto nas leituras e estudos, quanto na construção textual. O aprofundamento conceitual das palavras sustentadoras faz com que muitas vezes, nos encontremos em um labirinto, diga-se de passagem, angustiante e enriquecedor. No trabalho de conhecer o dito em relação ao problema, alguns dispositivos são acionados – Quais referências estão sendo utilizadas? O que há de novo para além do que já foi dito? O que se assemelha entre os textos? Por que determinadas informações são expostas quase da mesma maneira? Qual perspectiva teórica está embasando este ou aquele trabalho?

As leituras dos trabalhos conceituais, cotidianamente, nos levam para um, dois, três autores, assim vai tornando-se mais claro o próprio trabalho dos teóricos na construção de conceitos e métodos. É muito interessante entrelaçar nas fontes de conhecimentos para construir novos. Há vários inícios dentro de um mesmo percurso, esquemas construídos a partir de indícios, inquietudes e curiosidade. Interessante perceber que Ernst Fichtel, em “A necessidade da arte” nos levou para Leandro Konder com “Os sofrimentos do ‘homem burguês’” (em fase inicial de estudo), ao mesmo tempo que nos leva para Adorno em “A arte e as artes e primeira introdução à teoria estética”, “Indústria Cultural e Sociedade” e “Notas de Literatura I”.

Enquanto percurso da pesquisa, alguns procedimentos foram iniciados, dentre os quais destacamos: o levantamento de trabalhos acadêmicos, o levantamento de obras conceituais e o exercício de associar o objeto à linha de pesquisa. Por este caminho, identificou-se que diversas são as maneiras em que os livros de literatura infantil são avaliados e nosso objeto de pesquisa voltou-se para compreender as avaliações de livros de literatura infantil por meio das premiações literárias, das políticas públicas de fomento à leitura e por editais de instituições privadas que realizam políticas sociais.

Conforme exposto na construção do objeto, ao perceber a dimensão em torno do problema de pesquisa, identificamos mais que a necessidade, a oportunidade de realizar a pesquisa e proporcionar iniciação científica para

diversos graduandos dos Cursos de Letras e Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação (Iced). O que proporciona efetiva interação entre a graduação e a pós-graduação, fortalecendo o grupo de pesquisa e próprio programa de pós-graduação.

Com objetivo de identificar o que os professores conhecem sobre a avaliação dos livros de literatura infantil, tanto nos programas, quanto por instituições há intenção de utilizar um formulário, utilizando o *googleforms*. Ele será composto por questões de múltipla escolha, assim como questões discursivas. Será direcionado para professores de educação infantil, alfabetizadores e séries iniciais do ensino fundamental.

Reflexões conceituais

A literatura infantil é literatura e esta é arte, “a arte da palavra” (Britto, 2022). Sendo o livro de literatura infantil, a materialidade ao menos de duas artes: literatura e ilustração, é necessário compreender os conceitos de arte/estética e de literatura, na dialética de valorização da arte e a confirmação e reforço do “crivo da indústria cultural”. (Adorno, 2002)

Oriunda do termo hebraico “*Marchal*” – comparação ou metáfora, traduzido para o grego “*parabolé*” - (parábola) é uma narrativa alegórica simples (Carneiro & Fridman, 2021). Ou nas flutuações sobre *parabolē* – discurso desviado em que se diz uma coisa, visando outra realidade e “comparar”, “contar uma parábola” e “governar”, esta utilizada pelos sábios de Israel para seus ensinamentos. (Peuzé, 2010). E, na Língua Portuguesa, “palavra” vem do latim vulgar *paraula*, este vem do latim clássico *parabola*, que quer dizer “fala” ou “discurso”.

Este traçado nos indícios conceituais da “palavra” compreende-se que ela é associada à fala, à narrativa, à negociação e que pode ser algo valioso, associada à poder, ao mágico relacionado à ancestralidade. Por outro lado, é atividade propriamente humana, capaz de nomear, identificar, categorizar, classificar; ela é o instrumento de organização do conhecimento por meio das categorizações. (Biderman, 1998).

Como se dá o uso da palavra na literatura? Sobre esta questão, Bértolo (2014) trata a literatura como “o lugar onde se pensam as palavras”, nela se constrói o sentido delas e da existência, onde se dá nome à realidade. O belo nas palavras em literatura consiste na maneira como ela é capaz de incomodar e provocar reflexões sendo utilizada no campo da ficção e da poesia.

Para fechar momentaneamente esta discussão, trouxe uma definição, que embora feita por Jorge Larrosa Bondía, estudioso espanhol de influência fenomenologista, traz uma reflexão nada relativista, que coloca a centralidade da palavra enquanto ação humana.

[...] eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (Bondía, 2002, p. 21)

É sabido que a definição de arte tal como é aplicada atualmente não existia até certo tempo histórico da humanidade. Daí, nos perguntamos: Existia arte antes da existência deste conceito? Pois bem, segundo o próprio Raymond Williams, o uso da palavra se dá a partir do século XIII, em breve constatação etimológica nos traz *art* oriundo do francês antigo, que vem do latim *artem*, que significa habilidade.

A origem da arte está intrinsecamente ligada à tomada de consciência do homem em relação ao trabalho. A arte pré-histórica está associada à criação e aprimoramento das ferramentas. Avança com a tomada de consciência do homem. Sua finalidade principal “conferir poder” sobre a natureza, os inimigos, o parceiro das relações sexuais, a realidade – poder em prol da coletividade humana em busca de sua sobrevivência, ao mesmo tempo que inspira medo (Fischer, 1959). Na antiguidade, arte aparece associada às várias áreas do conhecimento. E, indícios da estética

relacionada ao belo. A referência de arte associada à “assuntos diversos”, segundo Raymond Williams, prevaleceu até o século XVII.

Se o uso do termo arte no mundo ocidental ocorre no século XIII, a palavra estética surge somente no século XVIII, como “a teoria da sensibilidade”. Isso não significa a inexistência de ideias e discussões acerca do tema. É na antiguidade que a estética aparece sendo discutida associada à arte, ainda sem o uso de nenhum dos dois termos. A relação de arte e estética ocorre por meio dos termos “beleza” e “belo”.

Para esse sentido de estética da era clássica, Suassuna (2013) define “como a Beleza, fruto da captação intuitiva do mundo, reformulada, no caso da Verdade, pelo pensamento, o qual só tem uma fonte de aferição e retificação”. Com o capitalismo, a transformação da “arte em mercadoria” e do artista em “produtor de mercadoria”. O homem (artista ou não) mergulhado na alienação, no sentido de “alienar-se em algo”, expressão difundida por Umberto Eco (2015), como o “renunciar a si mesmo para entregar-se a um poder estranho”, ver sua obra, agora produto mercadológico, sendo avaliada de “forma difícil e precária”, pois cada vez mais a obra de arte foi se rendendo à competição. (Fischer, 1983)

Com o espaço ampliado em relação ao sentido de estético, Suassuna (2013, p. 13 – 14) afirma que “Estético passou, então, a designar o campo geral da Estética, que incluía todas as categorias pelas quais os artistas e os pensadores tivessem demonstrado interesse, como o Trágico, o Sublime, o Gracioso, o Risível, o Humorístico etc.,” e apoia-se no que diz Edgard De Bruyne, “A Arte não produz unicamente o Belo, mas também o feio, o horrível, o monstruoso”.

Segundo, Raymond Williams (1971) o conceito de literatura surgiu no século XVIII e não se consolidou antes do século XIX, mas foi, de certo modo, preparado pela Renascença. Embora, o autor afirme que a palavra foi usada em Inglês, no século XIV, com precedentes francês e latino, seu uso inicial, vem da raiz *littera* (do latim – letra do alfabeto). Assim sendo “uma situação de leitura: ser capaz de ler e de ter lido”. Sentido utilizado próximo ao da palavra

inglesa *literacy* (alfabetização, estado de alfabetizado) expressão que surge no século XIX, momento em que *literature* ganha novo sentido.

Ao discutir o conceito de literatura, em diferentes contextos e papéis que ela exerce para a humanidade. Llossa (1999) afirma que

A literatura, ao contrário, diferentemente da ciência e da técnica, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns da experiência humana, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam, independentemente de quão distintas sejam suas ocupações e seus desígnios vitais, as geografias, as circunstâncias em que se encontram e as conjunturas históricas que lhes determinam o horizonte. [...] E nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes, e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração.

A literatura enquanto arte, em suas obras guarda o potencial de espelhar aos leitores tanto o que há de oculto, quanto o que há de escancarado na sociedade e que as pessoas, em muitas vezes não demonstram disposição para dialogar, refletir e enfrentar os problemas dentro de uma perspectiva crítica sobre situações reais. A literatura transformando o real aparente em arte, é um mecanismo potente para causar em nós leitores, espantos, incômodos, angústias, sobretudo diante de temáticas tão difíceis e complexas de serem enfrentadas no dia a dia dos humanos.

A literatura, a literatura infantil para serem consideradas como arte, aparentemente já se pressupõe um processo de avaliação. A palavra avaliação, que vem do latim *a-valere*, que significa “dar valor a...”. Quando nas tribos, os jovens só passavam para a fase adulta, depois de serem aprovados em uma prova referente aos seus costumes. Em 2.205 a. C, o imperador chinês testava seus oficiais a cada três anos. São indícios de avaliação associado em testar a capacidade do ser humano.

Na antiguidade – Chineses e Gregos selecionavam indivíduos para assumir determinados trabalhos a partir de certos critérios. Um pouco mais para frente, por volta de 360 a. C, todos os cidadãos tinham cargo de prestígio

e poder, por meio de um sistema de exames. Sócrates, ao expressar “conhece-te a ti mesmo” como requisito para chegar à verdade sugeria o exercício da autoavaliação. Cujo sentido é de apreciação de valor, mérito e qualidade, associados à ascensão do indivíduo para obter prestígio e poder. Implicadas no ato de avaliar estão as atividades de apreciação, classificação, qualificação, aferição, ponderação, graduação e ajuizamento.

Na Idade Média estão diretamente ligadas à Educação, ocorriam por meio dos exercícios orais utilizadas nas universidades medievais. Para ensinar, os alunos que concluíam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame. Mestres só recebiam o título de doutor ao ler publicamente o livro das sentenças de Pedro Lobardo ou posteriormente defendessem tese.

Nos anos 80, nos Estados Unidos e na Inglaterra, com o chamado neoliberalismo e com a crise econômica, o estado tornou-se controlador e fiscalizador, a avaliação passou a ser um mecanismo fundamental dos governos. Na Inglaterra, por exemplo, foi atribuído aos professores por serem educadores, a responsabilidade sobre as dificuldades político e administrativas e aos insucessos econômicos do país. Perspectiva conceitual de que “a avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver problemas...” (Fernandes, 2010, p. 15).

O sentido que aqui se aplica é o de análise e considerações, que exigem julgamento, parecer, opinião, juízo, crítica, observação, reflexão, posição, conjectura, comentário, crivo. Nesta mesma direção, há na contemporaneidade, o sentido de avaliação utilizado nas grandes corporações, “avaliação de produto”, “avaliação de cliente”, “avaliação de mercado”, diretamente associado a cálculos, estimativas, tomada de decisão e marcada pela presença de cálculos, contagem, estimativa, cômputo, peritagem, taxaço, orçamento, balanço, qualificação e estimação.

A avaliação de livros de literatura infantil de diferentes formas está implicada de modo geral ao gosto daqueles que a classificam, pelas

distinções entre o belo e o feio, da intenção do leitor/avaliador, a disposição destes em seguir normas pré-estabelecidas para avaliar.

Discussões e considerações parciais

Se a literatura tem o potencial de ensinar algo, que seja o de nos percebermos enquanto seres únicos pertencentes a um todo, composto por diversos seres únicos, que entendamos “o que somos e como somos em nossa integridade humana” (Llossa, 2009). Que aprendamos sobre nós e nossas contradições, na dialética do aparente vivido e do oculto em nossas consciências. Interessante perceber que no tempo da técnica e da fragmentação do conhecimento, a literatura consegue manter-se distante sem essa necessidade de fragmentar ou mesmo especificar seu objeto de conhecimento, sendo justamente isso que a fortaleça e permaneça enquanto arte.

Ela não estuda algo ou sobre algo, isso não significa que nela não exista conhecimento. Talvez nela, o que esteja implicada seja a chamada “formação humana” – termo que vamos aprofundar quando formos abordar sobre Educação. Ainda que muitos insistam em estabelecer um objeto para a literatura, o fato é que ela não existe para esta felicidade, “mas para enriquecer de maneira imaginária a vida, a de todos, a vida que não pode ser desmembrada, desarticulada, reduzida a esquemas ou fórmulas, sem que desapareça” (Llossa, 2009).

Voltando ao que Raymond Williams aponta, somente com o marxismo há o reconhecimento da literatura como uma categoria social e histórica especializada. Não podemos esquecer que assim como o termo arte era utilizado para diferentes áreas, literatura também teve várias formas de uso até chegar ao que compreendemos hoje como arte literária.

Há na literatura a dialética de uma arte que ao mesmo tempo incomoda, humaniza, conforme aponta poeticamente Antonio Candido (2011), ao trazer o papel social da literatura, sendo um fator indispensável de

humanização “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

Ao investigar sobre a avaliação de livros para criança, nas premiações, nos programas de promoção do livro e de leitura, nossa inquietação deve girar em torno de qual o valor estético literário está presente nesta produção dita literatura infantil que difere de outras obras desta arte e que também tem seu valor estético.

Quando Britto (2022) afirma que a literatura infantil é a arte da palavra produzida por adulto, cujo leitor imaginado é a criança, a expressão “leitor imaginado” nos leva a refletir sobre as relações e os limites presentes entre adultos e crianças não somente na criação do livro, mas nas escolhas dele, que na maioria das vezes, é feita pelo adulto. É importante que se esclareça que nem todo adulto que escolhe livro para criança é um adulto leitor, menos leitor ainda de literatura infantil, o que isso implicaria em relação ao acesso à literatura de qualidade?

O que guarda a literatura infantil premiada, no que diz respeito a sua produção, existe uma literatura encomendada ou isso são falácias que permeiam pelo universo livresco. O contraditório presente na formação de pessoas por meio da leitura e o glamour marcante das premiações e eventos como as bienais, ainda há interesse pela criação artística ou o modismo está dando rumo às escolhas de livros. Afinal, quem lê literatura infantil? Quais interesses movem os leitores em suas diferentes fases da vida? Tais questões também nos proporcionam conhecimento acerca do que é a literatura infantil.

A partir da problematização realizada pela Professora Mortatti em relação à “fetichização da leitura” e a “transformação do leitor em consumidor” nos cabe refletir sobre literatura infantil e leitura na escola, será que há mudanças na perspectiva de leitura para e com as crianças na escola, será que o fetiche em torno da leitura permanece?

Tais questões são postas dentro do contraditório em torno da educação, que pode ser emancipadora e ao mesmo tempo alienante. Em entrevista à Revista Brasileira de Alfabetização, a Professora e Pesquisadora

Patrícia Corsino traz consensos, que para esta tese fazem-se necessários estarem postos. Dentre eles está a criança como sujeito ativo, que aprende por meio da interação, passa por muitas mudanças, com destaque à fala e de que é a escola a responsável por “ampliar todos os conhecimentos científicos, artísticos, culturais, ambientais e tecnológicos de todas as crianças” (Corsino, 2023, p. 3).

Dentre as diferentes formas de avaliar, a que se materializa por meio do PNLD Literário que culmina na lista dos livros que serão “escolhidos” pelos professores da Educação Básica para que estes componham os acervos das escolas. Neste sentido, vale investigar quais influências estão estabelecidas neste processo, sobretudo os interesses do capital, dados os investimentos financeiros presentes no processo de compra de livros pelo governo.

Em abordagens feitas por ocasião do mestrado, identificamos os bilhões que são investidos na aquisição e distribuição de livros. O que nos leva a aprofundar os conceitos de política pública e educação escolar, além de compreender o que ocorre com os livros que chegam às escolas, estaria sendo garantido às crianças das escolas públicas o acesso a estes livros. E, muito mais do que isso, elas estão tendo a possibilidade de experimentar o texto literário enquanto experiência estética ou continuam acessando o livro de literatura infantil por meio de intencionalidades equivocadas.

Compreender na relação entre avaliação, premiação e educação, de que modo o processo de avaliação de livros de literatura infantil interfere no ensino de crianças no que tange ao trabalho de leitura, livro e literatura na escola? Exige de nós ir muito além na dialética do pragmatismo presente na educação escolar e as reflexões feitas pelos próprios professores em relação às escolhas realizadas no cotidiano escolar.

Referências

ABRANTES, Angelo Antônio; MARTINS, Ligia Márcia. A produção do conhecimento científico: A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.11, n.22, p.313-25, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/jNXHHJnmpN4pvfwMbTYjgFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e terra, 2002.

BÉRTOLO, Constantino. O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica. Tradução Carolina Tárreo, São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da Palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 2, p. 81 – 118, UNESP: Campus Araraquara, 1998. Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998_0.pdf. Acesso em 20 jul. 2025.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Os incômodos com, da e pela literatura infantil. **YouTube**, 25 de março de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LekvDNnvv2Q&t=1717s>. Acesso em: 18 de ago. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura, In: **Vários Escritos**, Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARNEIRO, Marcelo da Silva; FRIDMAN, Lucas Lima Martins. A Hermenêutica Rabínica do Mashal e sua influência no primeiro século EC. **Estudos de Religião**, v. 35, n. 3, p 315-336, 2021. Disponível em: <https://independent.academia.edu/MarceloCarneiro18>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: consensos, tensões e disputas e os professores e suas inquietações em meio a tudo isso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, BARROS-MENDES, Adelma, nº 19, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/737/481>. Acesso em: 26 set. 2024.

ECO, Umberto. Do modo de formar como compromisso com a realidade. In: **Obra aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas**, São Paulo: Perspectiva, 2015. Disponível em: <https://ia903401.us.archive.org/7/items/livrainosdomal2020/%20Umberto%20Eco%20-%20Obra%20Aberta.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

FERNADES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. **Olhares e Interfaces**, Editora Cortez, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5788/1/Acerca%20da%20articulac%CC%A7a%CC%83o%20de%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. (Trad. Leandro Konder). Rio de Janeiro: Zahar editores S. A, 1983.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, n. 5, p. 237-250, Itajaí, maio/ago. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/37087187/Um_desafio_para_o_pesquisador_a_formula%C3%A7%C3%A3o_do_problema_de_pesquisa. Acesso em: 24 maio 2025.

LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. **Revista Piauí**, nº 37, out. 2009. Disponível em: <https://dev1-piaui.folha.uol.com.br/materia/em-defesa-do-romance/>. Acesso em 27 jul. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wxn94/pdf/mortatti-9788595462854.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

PEUZÉ, Pascal Jean André Roger. O Mashal rabínico (parábola rabínica): comparação ou metáfora? **Revista Vértices**. Nº9, p.150-156, 2010. Disponível em:

SUASSUNA, Ariano. Iniciação à Estética. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um Vocabulário de Cultura e Sociedade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

CAPÍTULO 8

ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIA DIGITAL DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DAS FONTES HISTÓRICAS DIGITAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO OESTE DO PARÁ

Eliseu da Rocha Marinho Filho¹⁸

GEPEIMAZ/PPGE-UFOPA

e-mail: eliseu.marinho@ifpa.edu.br

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6386-7459>

Agência financiadora: CAPES

José Ricardo e Souza Mafra¹⁹

GEPEIMAZ/PPGE-UFOPA

e-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3629-8959>

Introdução

A memória, desde os tempos mais remotos, cumpre papel essencial na preservação da cultura, dos costumes e da identidade das comunidades. A transmissão de saberes, inicialmente de forma oral e gestual, permitiu que as sociedades construíssem sentidos e projetassem futuros a partir de seus passados compartilhados. Para a História, a memória é fundamental, pois conecta tempos diversos, oferecendo uma orientação para a interpretação dos acontecimentos.

No campo educacional, especialmente na Educação Matemática, a memória e a história fornecem recursos para analisar práticas passadas, identificar permanências e rupturas, e repensar possibilidades de transformação do ensino. O estudo da História da Educação Matemática (HEM) configura-se, assim, como componente crucial para o fortalecimento

¹⁸ Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professor EBT de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Santarém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Mal. Castelo Branco, 621, Interventoria, Santarém, Pará, Brasil, CEP: 68020-820.

¹⁹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor titular de Matemática da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Mal. Rondon, S/N, Caranazal, Santarém, Pará, Brasil, CEP: 68005-120.

da formação docente, possibilitando que professores assumam posturas críticas e reflexivas sobre sua prática profissional (Valente, 2010).

A motivação desta investigação surge de uma trajetória de quase duas décadas em docência, marcada por inquietações sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem de Matemática e debates sobre a formação docente na região amazônica. Questionamentos acerca dos fatores que influenciam o aprendizado e sobre a inserção de recursos metodológicos inovadores impulsionaram este estudo. Desta forma, consolidou-se a convicção de que o aprofundamento histórico e o uso de documentos históricos digitais podem contribuir decisivamente para a qualificação dos futuros professores.

A região amazônica, em especial o Oeste do Pará, tem testemunhado crescimento das pesquisas em Educação Matemática (Mafra, 2023), mas ainda apresenta lacunas importantes referentes ao uso de documentos históricos digitais na formação docente. A pesquisa que realizamos nas bases nacionais (Sucupira e BDTD) indicam predominância de estudos em História, Ciência da Informação e Tecnologia, com escassez de investigações relacionando essas fontes à consciência histórica dos professores em formação. Essa lacuna, além de revelar oportunidades, justifica a pesquisa ora apresentada.

A questão orientadora do trabalho é: *em quais aspectos o uso de documentos históricos digitais relacionados à História da Educação Matemática pode contribuir para aprimorar a formação inicial de professores no Oeste do Pará?*

Para responder a esta pergunta, propomos a criação da plataforma virtual "Memória Digital da Educação Matemática do Oeste do Pará" (MDEMOP)²⁰, concebida como espaço dinâmico para organização, preservação e uso crítico dos documentos digitais. Esta plataforma integrará

²⁰ A plataforma (ou sistema digital) encontra-se em fase de implementação. Estamos analisando a possibilidade de parceria institucional com a UFOPA ou a sua hospedagem em outro servidor.

três dimensões essenciais: (1) preservação da documentação histórica; (2) pesquisa e produção de conhecimento sobre a HEM; e (3) formação acadêmica dos licenciandos em Matemática, a partir do qual poderão refletir sobre suas práticas e ampliar sua compreensão dos processos educacionais regionais.

A pesquisa sustenta-se em concepções alinhadas a D'Ambrósio (1993), para quem a formação do professor de Matemática deve ser emancipadora e investigativa, promovendo a autonomia docente e a criatividade. Também dialoga com o pensamento de Rüsen (2001; 2015), Le Goff (1990) e Nora (1993), ao reconhecer a consciência histórica como condição necessária para que sujeitos se posicionem temporalmente, interpretando o passado de maneira crítica e projetando o futuro.

No contexto regional, a inexistência de registros digitalizados sobre a formação docente na Amazônia limita a continuidade investigativa, pois muitos documentos ainda são físicos e, frequentemente, degradados ou perdidos (Castillo Bracho; Mendes, 2019). Somados a isso, diretrizes recentes do Ministério da Educação (Brasil, 2022) que instituem a digitalização de documentos acadêmicos, bem como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS 4) (Organização das Nações Unidas, 2015), reforçam a urgência de iniciativas que ampliem o acesso e promovam a preservação digital da memória educacional.

Deste modo, a presente pesquisa não apenas atende a uma lacuna acadêmica, mas também a uma demanda social, ao transformar documentos históricos digitais em instrumentos de reflexão crítica e ação pedagógica. Os licenciandos, ao acessarem essas fontes, poderão compreender melhor os processos formativos históricos da região, identificar continuidades e rupturas e construir novas perspectivas para sua prática docente. Trata-se de afirmar a História da Educação Matemática como campo vivo de conhecimento e formação, em diálogo constante entre memórias e histórias, professores e alunos.

Objetivos

- Geral: *investigar em quais aspectos o uso de documentos históricos digitais relacionados à História da Educação Matemática pode contribuir para aprimorar a formação inicial de professores de Matemática do Oeste do Pará.*
- Específicos:
 - I. Estruturar uma base tecnológica para a organização e disponibilização de informações e fontes relacionadas à caracterização e implementação de uma plataforma (sistema digital) voltada à História da Educação Matemática.
 - II. Desenvolver um ambiente virtual para a salvaguarda, disponibilização e uso de documentos históricos digitais sobre História da Educação Matemática (HEM), que possibilite problematizar aspectos formativos dos futuros professores de matemática da região oeste do Pará.
 - III. Organizar e sistematizar uma estrutura de experimentação do uso de fontes históricas relacionadas à História da Educação Matemática (HEM), junto aos licenciandos em Matemática da UFOPA, que permita estudar a consciência histórica e a memória presentes em suas atividades.
 - IV. Socializar práticas e resultados da pesquisa; ideias e técnicas relacionadas às pesquisas (especialmente em HEM), contribuindo para a consolidação de metodologias de formação docente em Matemática no contexto do oeste do Pará.

Metodologia

Para a presente pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, focalizada na compreensão aprofundada das experiências e percepções dos licenciandos em Matemática da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em relação ao uso de documentos digitais sobre a História da Educação Matemática. Esta abordagem possibilita analisar as relações estabelecidas entre os futuros professores, suas práticas formativas e as fontes históricas digitais (Chizzotti, 2003; Flick, 2009) disponibilizadas em uma plataforma temática e interativa denominada

preliminarmente de MDEMOP (Memória Digital da Educação Matemática no Oeste do Pará). A investigação caracteriza-se como aplicada, pois, além de promover a análise dos impactos desses documentos na formação docente, inclui o desenvolvimento do próprio ambiente digital como recurso para experimentação pedagógica e pesquisa (Gil, 2002).

O estudo foi organizado em etapas que envolvem desde o levantamento bibliográfico e documental, com foco em conceitos-chave como memória, consciência histórica, letramento histórico-digital, formação docente por pesquisa e competências tecnológicas, até a coleta e a sistematização de documentos digitais oriundos de acervos institucionais e repositórios especializados. O planejamento das atividades e a análise dos resultados estão orientados por um referencial teórico que enfatiza a memória não apenas como registro, mas como processo dinâmico de construção da identidade profissional e pedagógica. Este referencial entende a consciência histórica como elemento fundamental para estabelecer conexões críticas entre passado, presente e futuro na formação docente (Cerri, 2011; Rüsen, 2001, 2015), estimulando uma postura investigativa e reflexiva diante das práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados qualitativos, serão utilizados instrumentos diversificados e complementares: entrevistas semiestruturadas (ou grupos focais) com a abordagem fenomenológica (Flick, 2009) para captar as percepções e experiências dos participantes quanto ao uso dos documentos da plataforma; observação participante durante oficinas e encontros formativos para registrar as interações e dinâmicas produzidas (Flick, 2009; Gil, 2002); e diário de campo (ou de pesquisa) como instrumento reflexivo dos pesquisadores para registrar eventos e impressões significativas ao longo da investigação (Flick, 2009; Gil, 2002). Essa multiplicidade de fontes amplia a riqueza dos dados e contribui para a robustez da análise.

A análise qualitativa será conduzida por meio da triangulação metodológica, que consiste no confronto e integração de dados provenientes dos diferentes instrumentos, ampliando a validade das interpretações e possibilitando uma compreensão mais densa dos fenômenos

observados (Denzin, 2017; Flick, 2009). Esta estratégia permite superar as limitações de técnicas isoladas, oferecendo um quadro interpretativo mais consistente e contextualizado (Denzin, 2017; Flick, 2009). Para a etapa analítica, projetamos fazer uso da análise de conteúdo temática para identificar categorias emergentes relacionadas aos impactos formativos, apoiada em um conjunto de eixos analíticos que sistematizam as dimensões estudadas (Bardin, 1977).

Quatro eixos de competências estruturam o processo analítico, integrando aspectos: históricos, investigativos, pedagógicos e tecnológicos. Conforme descrição a seguir:

- O primeiro eixo aborda *a memória, a história e a consciência histórica*, enfatizando a valorização crítica das fontes digitais e a construção de sentidos históricos contextualizados. De acordo com os referenciais fundamentados no estudo da memória e sua importância na constituição da consciência histórica: Le Goff (1990); Nora (1993); Barros (2011); Rüsen (2001; 2015) – a memória é apresentada como um processo dinâmico, socialmente construído e imprescindível para a formação da identidade, tanto coletiva quanto individual. A consciência histórica, por sua vez, envolve a capacidade crítica e reflexiva de compreender o passado e suas influências sobre o presente e o futuro.
- O segundo eixo enfatiza *a formação docente por meio da pesquisa*, destacando a importância do protagonismo intelectual e da capacidade investigativa como fundamentos do ensino inovador da Matemática. Fundamentando-se em D'Ambrósio; D'Ambrósio (2006); Fiorentini (2008); Fiorentini; Crecci (2013); Tardif (2012) e, de modo mais específico, na perspectiva do MTSK de Carrillo-Yañez *et al.* (2018), este eixo valoriza o desenvolvimento de competências investigativas que são essenciais para o exercício do ensino crítico e inovador da Matemática.
- O terceiro eixo contempla *a ampliação do repertório pedagógico*, promovendo a articulação criativa entre tradição e inovação didática,

estimulando práticas docentes significativas e contextualizadas. Com base nos modelos TPACK de Mishra; Koehler (2006), Lévy (1999), Bacich; Moran (2018) e a variante TPACK-histórico-digital (TPACK-HD), proposta por nós, com base no TPACK e no letramento histórico-digital, este eixo teórico-metodológico enfatiza que o trabalho com documentos históricos digitais exige não apenas domínio instrumental das tecnologias, mas também a capacidade de utilizar tais recursos para promover inteligência coletiva, colaboração, autoria e protagonismo pedagógico.

- O quarto eixo envolve *as competências tecnológicas e a autonomia digital*, fundamentais para a utilização crítica e criativa das ferramentas digitais, ampliando o protagonismo dos licenciandos em ambientes formativos mediados por tecnologia. Os referenciais teóricos de (Valente, 2010, 2021), Mendes (2010; 2016), Ball; Thames; Phelps (2008) e o TPACK-HD sustentam a ideia de que o repertório didático-pedagógico do professor precisa ser continuamente atualizado e enraizado na compreensão dos processos históricos de ensino da Matemática. A conexão entre o TPACK-HD e o MTSK potencializa a compreensão de como os saberes pedagógicos e matemáticos dialogam com as exigências da cultura digital e da memória educacional no século XXI.

A articulação desses eixos permite abordar a formação docente de forma integrada, reconhecendo as múltiplas dimensões que influenciam a prática pedagógica contemporânea.

Instrumentalmente, a análise dos dados se apoiará no uso do software IRaMuTeQ, que possibilita a organização e o processamento de dados textuais por meio de técnicas estatísticas e multidimensionais, como a análise de similitude e classificações hierárquicas, ampliando a capacidade de visualização e interpretação dos dados qualitativos (Camargo; Justo, 2013). Complementarmente, a construção de mapas conceituais digitais orienta a sistematização visual dos processos de coleta, análise e apresentação dos dados (Novak; Cañas, 2008), facilitando a articulação das categorias

analíticas e promovendo maior transparência na construção das interpretações.

A população investigada compreende aproximadamente vinte licenciandos do curso de Matemática da UFOPA, selecionados intencionalmente para garantir a representatividade e relevância no contexto de formação regional. O projeto foi submetido à apreciação da Plataforma Brasil, sendo ainda submetido ao escrutínio do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), assegurando o respeito aos direitos, à dignidade e à integridade dos participantes, aos quais serão garantidos a apreciação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); além da garantia de anonimato, preservação da confidencialidade dos dados e conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), assegurando integral respeito aos direitos dos sujeitos e a segurança das informações tratadas.

Memória, História, Esquecimento e Consciência Histórica: Fundamentos para a Formação Docente

A relação entre memória, história e esquecimento constitui um dos pilares para compreender a construção das identidades sociais e repensar a formação de professores. Embora compartilhem o objeto de estudo – o passado – a memória se ancora na experiência subjetiva e coletiva, contribuindo para a identidade cultural, enquanto a história, por métodos críticos, analisa vestígios para interpretar a experiência humana. Ambas são atravessadas pelo esquecimento, que se configura como elemento inseparável da memória individual e coletiva (Le Goff, 1990, p. 426).

O conceito de memória é multifacetado e evolutivo. Da sua origem mítica e retórica na antiguidade à sua relação com a oralidade e a escrita, a memória passou por transformações profundas. A arte da memória, com suas técnicas baseadas em imagens e lugares, como narrado por Yates (2007), permitia a retenção e evocação organizada do conhecimento. A disseminação da escrita e da imprensa ampliou o campo da memória,

deslocando-a para processos externo-culturais complexos (Izquierdo, 2018; Le Goff, 1990).

Na modernidade, a memória ganhou um olhar científico aprofundado com os avanços das neurociências, especialmente por meio dos estudos de Kandel (2021) e Izquierdo (2018), que mostraram sua base neurológica e sua dinâmica. A memória está ligada à identidade e à construção social, articulando-se em múltiplos níveis.

A memória coletiva, abordagem central para esta pesquisa, articula a identidade social através da interação entre indivíduos e grupos, conforme destacam Halbwachs (1990) e Nora (1993). Os chamados “lugares de memória”, espaços e práticas de preservação, tornam-se cruciais para manter vivas as narrativas num contexto de fragilidade da memória tradicional.

Essa complexa relação entre memória e história, evidenciada na distinção entre continuidade afetiva da memória e ruptura reflexiva da história, cria um espaço privilegiado para a emergência da consciência histórica – capacidade humana de articular passado, presente e futuro com crítica e intencionalidade. Referências fundamentais a essa dimensão são encontradas em Rüsen (2001; 2015) e Cerri (2011), que destacam a consciência histórica como atividade criativa, indispensável para a compreensão ética e emancipatória do tempo.

No âmbito da formação docente, as relações entre memória, história e esquecimento tornam-se instrumentos formativos. A interação com documentos históricos digitais na plataforma MDEMOP pode favorecer a construção de uma consciência histórica ampliada, possibilitando aos licenciandos reconhecer as tradições docentes e situar suas práticas no contexto histórico e cultural da região amazônica.

Dessa forma, o estudo mostra que a integração da memória e da consciência histórica na formação docente fortalece a identidade profissional e a autonomia crítica dos futuros professores. Essa abordagem promove o uso dos arquivos digitais não apenas como repositórios, mas como

espaços de reflexão, resistência e construção de sentidos, alinhados a uma pedagogia que valoriza a pluralidade e a transformação social.

Portanto, a articulação entre memória, história e esquecimento é fundamental para a formação docente que pretende responder às demandas éticas, culturais e contextualizadas da educação contemporânea, sobretudo em territórios de significados singulares como o da Amazônia.

Discussões Preliminares

Os resultados parciais da pesquisa indicam que a memória, a história e o esquecimento desempenham papéis centrais na formação inicial de professores de Matemática, especialmente quando articulados ao uso de documentos históricos digitais por meio de uma plataforma como a MDEMOP. A memória é compreendida não como mero depósito de informações, mas como um processo dinâmico, construído socialmente e atravessado por disputas simbólicas que moldam identidades pessoais e coletivas (Barros, 2011).

A consciência histórica, tema fundamental para a formação docente, emerge como a capacidade de interpretar temporalmente experiências passadas e presentes para orientar a ação ética e reflexiva no presente, conforme teorizado por autores como Jörn Rüsen (2001; 2015) e Luis Fernando Cerri (2011). O contato crítico com documentos digitais históricos amplia essa consciência, possibilitando que futuros professores reconheçam continuidades e rupturas nas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma identidade profissional autônoma e crítica.

A plataforma MDEMOP representará um espaço inovador de preservação e acesso a fontes que recuperam narrativas silenciadas, funcionando como um “lugar de memória” (segundo Nora (1993)) que resistem ao esquecimento e sustentam a memória coletiva em contextos culturais e políticos específicos.

Metodologicamente, a pesquisa articula técnicas qualitativas complementares (entrevistas ou grupos focais, observação participante e

diário de campo) e triangulação de dados, garantindo profundidade e validade às análises. Essa abordagem permite captar os impactos formativos do uso das fontes digitais em múltiplas dimensões: memória e letramento histórico-digital, formação investigativa, competências tecnológicas e ampliação pedagógica.

O reconhecimento da dinâmica entre lembrar e esquecer evidencia a memória como campo de poder e resistência, essencial para que os professores em formação possam problematizar narrativas oficiais e favorecer a inclusão de memórias regionais e minoritárias. Essa reflexão crítica sobre memória e história sustenta a construção de uma formação docente que dialogue com a pluralidade e complexidade da experiência educacional.

Dessa forma, os resultados preliminares revelam que o trabalho com documentos históricos digitais, articulado à teoria da memória e consciência histórica, tem potencial significativo para fortalecer a identidade profissional dos futuros professores de Matemática, especialmente em contextos marcados por desafios socioculturais, como o Oeste do Pará. A pesquisa contribui, portanto, para a produção (ou construção) de práticas formativas mais críticas, contextualizadas e eticamente comprometidas, em diálogo constante com o passado e projetadas para o futuro.

Considerações parciais

A análise preliminar das informações levantadas e do referencial teórico evidenciam que a memória, a história e o esquecimento são fundamentos essenciais para a construção da identidade profissional docente e para a formação crítica de professores de Matemática na região amazônica. Conforme ressaltado por Barros (2022), a dimensão digital amplia e reconfigura os modos de circular a memória histórica, conferindo novas possibilidades de apropriação e construção de sentido por parte dos sujeitos em formação. A incorporação de documentos históricos digitais, exemplificada pela plataforma em construção MDEMOP, permitirá o contato com fontes que dialogam com as experiências individuais e coletivas dos licenciandos, favorecendo o desenvolvimento de um letramento histórico-

digital capaz de articular conhecimento, tecnologia e contexto cultural (Silva, 2019).

No âmbito das tecnologias educativas, o modelo TPACK, conforme proposto por Mishra; Koehler (2006), complementado por metodologias ativas (ou alternativas) descritas por Bacich; Moran (2018), oferece um referencial para integrar conteúdos, pedagogias e tecnologias, valorizando a aprendizagem centrada no estudante e a reflexão crítica. A interatividade e a dimensão digital dos documentos historiográficos contribuem para a formação de professores capazes de inovar em suas práticas, alinhando as demandas contemporâneas da cibercultura (Lévy, 1999) à necessidade de historicidade e singularidade das trajetórias formativas.

O desenvolvimento do “Mathematical Teacher's Specialized Knowledge” (MTSK), discutido por Carrillo-Yañez *et al.* (2018), reforça a relevância de uma formação que conjugue conhecimento matemático especializado e investigação educativa, fortalecendo o protagonismo dos licenciandos enquanto pesquisadores de sua prática. Esta perspectiva é amplamente respaldada pelas contribuições de D'Ambrósio; D'Ambrósio (2006), Fiorentini (2008) e Fiorentini; Crecci (2013), para quem a pesquisa é um componente estrutural da formação docente que impulsiona a reflexão crítica e a inovação pedagógica. Neste sentido, o trabalho desenvolvido na presente pesquisa, por meio da análise crítica de documentos históricos, promove a articulação entre saberes docentes e consciência histórica, posicionando os futuros professores como agentes ativos na construção e ressignificação do conhecimento.

Tardif (2012) também contribui para este entendimento ao destacar a importância dos saberes do professor, que resultam da confluência entre conhecimento formal, experiência e reflexão. Quando esses saberes são analisados à luz das memórias individuais e coletivas, acrescidas das referências históricas mediadas por fontes digitais, os licenciandos adquirem condições mais sólidas para a construção da identidade profissional. Essa identidade se constitui não apenas por ganhos cognitivos, mas também éticos, em um processo que permeia o reconhecimento das trajetórias

passadas e o compromisso com a transformação social por meio da educação.

Portanto, os resultados parciais apontam que a apropriação crítica da memória histórica, por meio de práticas mediadas digitalmente e pautadas em metodologias ativas, potencializa uma formação docente contemporânea, reflexiva e contextualizada. A relação dialógica entre memória, história e esquecimento emerge como eixo central para a construção de uma *consciência histórica* que sustenta a identidade do educador, enfatizando a necessidade de superar narrativas hegemônicas e valorizar a pluralidade das memórias locais e institucionais. Essas considerações indicam que o caminho para uma formação significativa e inovadora passa pelo resgate cuidadoso das memórias históricas, a crítica à construção dos relatos e o engajamento ativo dos licenciandos com fontes digitais que ampliem sua visão do passado, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas éticas, inclusivas e alinhadas às demandas sociais contemporâneas.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2018.

BALL, Deborah Loewenberg; THAMES, Mark Hoover; PHELPS, Geoffrey. Content knowledge for teaching: What makes it special?. [s. l.], 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17679>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://www.academia.edu/download/54310858/LAURENCE_BAROIN-livro_analise.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **História digital: A historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

BARROS, José D'assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Tempos históricos**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 317–343, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6798378>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 360 de 18 de maio de 2022**. 2022. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-360-de-18-de-maio-de-2022-401082263>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis-SC, p. 1–18, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/download/53221555/Tutorial_Iramuteq_2013_portugues.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

CARRILLO-YAÑEZ, José *et al.* The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model*. **Research in Mathematics Education**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 236–253, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14794802.2018.1479981>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CASTILLO BRACHO, Luis Andrés; MENDES, Iran Abreu. O CREPHIMat como um ambiente virtual sobre as pesquisas em história da matemática. **REMATEC**, [s. l.], v. 14, n. 32, p. 163–176, 2019. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/159>. Acesso em: 9 abr. 2024.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2011. (Série História, v. 18).

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221–236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2025.

D'AMBRÓSIO, Beatriz H. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 35–41, 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670626>. Acesso em: 10 abr. 2024.

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: PROFESSOR-PESQUISADOR. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 75–85, 2006. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/65>. Acesso em: 13 dez. 2024.

DENZIN, Norman K. **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. [S. l.]: Routledge, 2017. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315134543/research-act-norman-denzin>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FIORENTINI, Dario. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [s. l.], v. 21, n. 29, p. 43–70, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 13 dez. 2024.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. [S. l.]: Editora Atlas SA, 2002. Disponível em: <http://biblioteca.isctem.ac.mz/bitstream/123456789/734/1/%5BAntonio-Carlos-Gil%5D-Como-elaborar-projetos-de-pes%28z-lib.org%29.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

HALBWACHS, Maurice. Espacio y memoria colectiva. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, [s. l.], v. 3, n. 9, p. 11–40, 1990. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31630902.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória - 3.ed.** Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 2018.

KANDEL, Eric R. **Em busca da memória: O nascimento de uma nova ciência da mente**. tradução: Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução: Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAFRA, José Ricardo e Souza. **Desenvolvimento de uma matriz historiográfica para a formação de professores de matemática no oeste do estado do Pará**. Belém: Projeto de pesquisa (pós-doutoramento sênior CNPq) - Universidade Federal do Pará, 2023.

MENDES, Iran Abreu. A Investigação Histórica na Formação de Professores de Matemática. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 37–48, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/37>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MENDES, Iran Abreu. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: uma experiência disciplinar na UFRN.

Revista de História da Educação Matemática, [s. l.], v. 2, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/110>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, [s. l.], v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [s. l.], v. 10, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/12101/8763>. Acesso em: 19 jun. 2025.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them**: Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008. [S. l.]: Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Relatório técnico. Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. 2015. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 14 abr. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/424351179/Jo-rn-Ru-sen-Teoria-da-Histo-ria-uma-teoria-da-histo-ria-como-cie-ncia>. Acesso em: 5 ago. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da historia. vol. I. Razão histórica: fundamentos da ciência histórica**. tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora UnB, 2001. v. I Disponível em: <https://pdfcoffee.com/rusen-jorn-razao-historica-teoria-da-historia-i-pdf-pdf-free.html>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais**. [S. l.], 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2012. Disponível em: <https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1715&dq=tardif+saberes+docentes&ots=GHXBFh4hUs&sig=ht6jT6WLqmLY0EG24tQ9GL8r5WI>. Acesso em: 18 ago. 2025.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de

matemática. **Boletim de Educação Matemática**, [s. l.], v. 23, n. 35A, p. 123–136, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221892007.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da educação matemática: sua importância na formação de professores. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 151–161, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/tangram/article/view/13912>. Acesso em: 2 abr. 2025.

YATES, Frances A. **A Arte Da Memória**. tradução: Flavia Bancher. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/93042364/Frances_a_Yates_A_Arte_Da_Mem%C3%B3ria. Acesso em: 10 jun. 2025.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO POPULAR E CULTURA DIGITAL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA DE MILITÂNCIA SOCIOAMBIENTAL AMAZÔNIDA (EMSA)

Lindon Johnson Pontes Portela

LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS EM CULTURA, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO/PPGE-UFOPA
Jpportela.ecosso@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3176-4906CAPES
Conhecimento e Formação na Educação Escolar

Gilson Cruz Junior

LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS EM CULTURA, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO/PPGE-UFOPA
gilsu05@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0743-2247

Introdução

Um dos traços da modernidade são os impactos profundos no meio ambiente. O que antes eram mudanças pontuais e distantes, hoje se tornam cada vez mais frequentes e intensas, tais como o desequilíbrio climático, derretimento de geleiras, elevação do nível do mar, secas prolongadas, inundações, escassez de água e até desertificação de regiões inteiras. Esses fenômenos, que já afetam milhões de pessoas, revelam que não se trata apenas de eventos naturais isolados, mas de sinais claros de uma crise ambiental global (Matos; Santos, 2018). A crise está enraizada nas próprias bases do modelo moderno de desenvolvimento, que se expandiu ao longo dos séculos impulsionado por um ideal tecnoindustrial e pela lógica de acumulação e consumo sem limites. É essa forma de relação com o mundo, voltada mais para o lucro do que para a vida, que tem colocado em risco a sustentabilidade do planeta e a sobrevivência da própria humanidade. Frente a esse cenário, torna-se urgente repensar nossas escolhas e assumir uma

responsabilidade ética coletiva diante dos impactos que produzimos (Latour, 2004).

Nesse sentido, a Amazônia ocupa um lugar central quando se fala em equilíbrio ambiental global, não apenas por sua imensa biodiversidade, mas também por sua função essencial na regulação do clima, do ciclo do carbono e dos recursos hídricos (Loureiro, 2002). Além de abrigar grande parte da vida terrestre, a região é lar de inúmeros povos e comunidades tradicionais que mantêm formas próprias e mais sustentáveis de relação com a floresta. No entanto, esse território tem sido duramente impactado por processos antrópicos intensificados nas últimas décadas, como o desmatamento, as queimadas, a alteração dos regimes de chuva e o aumento das temperaturas médias (Nobre et al., 2016). Esses desequilíbrios afetam não apenas a estabilidade ecológica da Amazônia, mas colocam em risco o clima do planeta como um todo. A devastação da floresta, além de comprometer a vida local, também rompe redes interdependentes que sustentam a vida em diferentes escalas. Por isso, proteger a Amazônia é também um ato de responsabilidade ética e coletiva com o futuro da humanidade.

Para Di Felice (2020), a sociedade contemporânea é marcada tanto pelo avanço das redes digitais e da inteligência artificial quanto pelo agravamento dos problemas socioambientais globais. Ambos os efeitos estão ligados ao modelo hegemônico de desenvolvimento capitalista e de concepções de mundo antropocêntricas, exercendo influência sob áreas distintas como a economia, a política, as relações sociais e o imaginário coletivo. Não obstante, esse modo de pensamento tem sido desafiado pela expansão das tecnologias digitais e ao mesmo tempo pela crise climática, as quais têm aumentado a pressão pela proposição de uma nova “ecologia” global.

O autor também aponta que a crise ecológica, o aquecimento global e a recente pandemia reforçam a necessidade de repensar a nossa posição no mundo, no sentido de questionar o mito da superioridade humana e evidenciar que a sobrevivência da espécie depende de conexões e do equilíbrio com os demais elementos da biosfera. Essa nova ecologia digital e

integrativa revela que nosso destino é inseparável do planeta, de modo que a convivência harmônica representa um essencial para garantir um futuro sustentável (Di Felice, 2020).

Para Lima e Layrargues (2014), a educação desempenha um papel essencial diante da crise climática, ao promover consciência crítica e estimular a participação social. Mais do que informar, ela contribui para aprofundar a compreensão sobre os problemas ambientais, combater falsas controvérsias e fortalecer o engajamento em práticas sustentáveis. Ao articular saberes científicos, populares e tradicionais, a educação também ajuda a reconstruir os vínculos entre sociedade e natureza, incentivando uma ética do cuidado e a busca por modos de vida mais justos e ecológicos.

No tocante aos movimentos sociais na cultura digital, Carrer e Giacomazzo (2020) destacam a importância crescente destes em diferentes modalidades de formação humana cidadã. Para eles, o desenvolvimento de sujeitos engajados com suas realidades nesses movimentos em rede é um “meio” e uma “finalidade” indispensável para o alcance de objetivos e metas. Assim, a escolha pela expressão “cultura digital” no problema de pesquisa ampliou a análise para além dos espaços online. Ao utilizar o termo cultura digital, não se buscou enfraquecer a definição tradicional de cultura, mas sim adicionar um componente considerado intrínseco a ela: a expansão da experiência humana para os espaços digitais e a influência desses espaços na lógica cultural. Nesse sentido, é crucial ressaltar que não se pretende substituir os espaços e o engajamento offline; ao contrário, a abordagem reconheceu na contemporaneidade a interação constante entre os dinâmicas dentro e fora do ciberespaço na atuação dos movimentos sociais.

Nessa perspectiva, a região Amazônica, rica em diversidade cultural e desafios socioambientais, demanda abordagens educacionais emergentes e relevantes. A EMSA, como uma instituição educativa não formal, representa um ambiente propício para investigar a interação entre a cultura digital, a educação popular. Compreender como esses elementos se entrelaçam na formação dos participantes é essencial para o desenvolvimento de

estratégias pedagógicas eficazes, capazes de promover a conscientização socioambiental e a ação coletiva na região.

Os desafios educacionais e de inclusão digital na Amazônia são complexos e refletem a diversidade e as particularidades da região. Uma vasta extensão geográfica dificulta a conexão de comunidades dispersas, muitas das quais são acessíveis apenas por rios ou trilhas, criando barreiras físicas que complicam o fornecimento de serviços educacionais e digitais. Além disso, a região abriga uma impressionante diversidade cultural e linguística, exigindo abordagens educacionais que respeitem e valorizem essa pluralidade (Castro; Baía, 2012).

Objetivos

Geral - Compreender as relações entre a cultura digital e a educação popular estão presentes nas ações e experiências da EMSA, com foco na formação de comunicadores populares.

Específicos - Identificar as interfaces entre cultura digital e educação popular na contemporaneidade; Descrever as manifestações dessa integração nas práticas de educação popular da EMSA; Analisar os limites e as possibilidades dessa articulação no tocante à formação de agentes engajados em ações de defesa do meio ambiente;

Metodologia

Este trabalho configura-se como uma pesquisa empírica qualitativa de natureza exploratória e descritiva. Segundo Minayo (2013), a abordagem exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o fenômeno estudado, contribuindo para a formulação de hipóteses e aprofundamento do problema, já a vertente descritiva tem como objetivo observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, buscando compreender as dinâmicas sociais envolvidas. Optou-se por essa combinação de abordagens por serem mais adequadas à investigação das realidades sociais em contextos específicos, permitindo captar a

complexidade dos significados e das interações envolvidas no âmbito da comunicação e educação popular nas experiências e vivências da EMSA, para isso, será utilizado como procedimento de coleta de dados e estratégia de aproximação, a pesquisa participante de modo a assegurar uma compressão mais aprofundada e situada do objeto de estudo (Brandão, 1999).

Para alcançar os objetivos específicos de investigar as dinâmicas entre cultura digital e educação e os princípios usados na defesa do ambiente, será usado estudos de revisão sistemática de literatura como destacam Okoli (2019), é uma ferramenta essencial para diferentes etapas da pesquisa acadêmica, pois, permite compreender fenômenos, propor soluções para problemas persistentes e analisar criticamente o que já foi publicado.

Para alcançar os objetivos específicos que dizem respeito das interfaces entre cultura digital e educação popular e como os princípios dessas categorias são usados na defesa do meio ambiente nos processos formativos da EMSA, além, de quais os impactos da formação e nas práticas das interseções entre cultura digital e educação popular. Nesse sentido, serão utilizados múltiplos procedimentos de coleta de dados, tais como entrevistas semiestruturadas, questionários online, roteiro de observação e diário de campo, pois possibilitará a compreensão analítica do pesquisador para captar informações subjetivas, por meio do olhar do sujeito pesquisador (Del-Masso; Santos; Cotta, 2014). Para analisar os dados será usado a análise de conteúdo, sendo uma análise qualitativa para interpretar dados textuais de maneira sistemática e rigorosa. (Bardin, 1977).

Desenvolvimento

Cultura e cultura digital

Para Williams (2007), a cultura é um campo de tensão e disputa, cujos significados são continuamente negociados e redefinidos, sobretudo em sistemas de pensamento distintos e muitas vezes, contraditórios. Assim, a

cultura não é fixa ou universal, mas dinâmica, refletindo as transformações sociais e históricas que moldam as sociedades. Sendo assim, essa perspectiva amplia a ideia de cultura como um conceito-chave na análise de estruturas sociais, econômicas e políticas.

Sendo assim, Storey (2015), ao analisar a obra de Williams, apresenta três definições principais de cultura. A primeira refere-se a "um processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético" (p. 14), associado à noção eurocêntrica de arte, poesia e filosofia. A segunda definição entende a cultura como "um determinado estilo de vida, seja de uma pessoa, um período ou um grupo" (p. 14), incluindo aspectos como literatura, feriados, esportes, danças e festivais religiosos. Por fim, a terceira definição considera a cultura como "trabalhos e práticas intelectuais, especialmente artísticas" (p. 14), nas quais a função principal é produzir ou estruturar significados, envolvendo práticas como novelas, filmes, quadrinhos e música pop.

Bourdieu (2007), reflete que uma sociedade se estrutura a partir de relações de força e de sentido, que estão intrinsecamente ligadas, essas relações de força, não se limitam à disputa por recursos materiais, mas envolvem a luta por capital simbólico como o prestígio, conhecimento e reconhecimento, que legitima desigualdades em diferentes campos sociais (político, cultural, econômico). Já as relações de sentido referem-se aos significados compartilhados, que são produtos dos hábitos (esquemas mentais e práticas socialmente adquiridos) e da violência simbólica, processo pelo qual as hierarquias são naturalizadas, fazendo com que os dominados aceitem como legítimas as normas e valores dos dominantes. Assim, a cultura não é apenas um 'fio invisível' que organiza a vida social, mas um campo de disputa onde se definem, de modo muitas vezes implícito, o que é válido, desejável e digno de ser reconhecido.

Para García Canclini (2009), superando a noção restrita de cultura como sinônimo de erudição, sendo uma herança da era Vitoriana, que privilegiava a cultura artística europeia e saberes institucionalizados como únicas formas legítimas de produção simbólica. O autor propõe ainda uma concepção dinâmica e inclusiva, de cultura como um processo social

contínuo, constituído por três dimensões interligadas: (1) a produção de significados (que abrange desde obras de arte até práticas cotidianas, como rituais alimentares ou expressões digitais); (2) sua circulação (via mídias, redes sociais ou interações presenciais); e (3) o consumo (ato interpretativo e ressignificação pelos sujeitos). Essa abordagem, ao reconhecer a cultura como campo de disputa, desloca o eixo da 'alta cultura' para as práticas sociais plurais, onde um funk brasileiro ou um grafite periférico, ainda que marginalizados pelas "elites", são tão constitutivos do tecido cultural quanto uma ópera ou um tratado filosófico. Apesar dessa ampliação conceitual, Canclini alerta que tais processos não são neutros: operam em estruturas desiguais, que hierarquizam saberes e visões de mundo.

Dusek (2009), fazer referência a relação intrínseca entre cultura e tecnologia, que se influenciam mutuamente em processos históricos e sociais. A tecnologia, mais do que um conjunto de ferramentas, é vista como uma manifestação cultural que molda práticas humanas e transformações sociais. O autor critica o determinismo tecnológico rígido, que atribui a tecnologia um papel previsto na definição das estruturas sociais, e adota uma perspectiva mais equilibrada, um certo determinismo suave, que reconhece a influência da tecnologia enquanto permite espaço para o ser humano na construção e uso das inovações. O autor também sublinha que a cultura não apenas adota tecnologias, mas as molda, já que estas são criadas e utilizadas em consonância com valores, tradições e contextos sociais específicos.

Na literatura das áreas de educação, comunicação e tecnologias, os termos "cibercultura" e "cultura digital" têm sido frequentemente usados como sinônimos para descrever a cultura contemporânea. Nesse caso, Lemos (2002), que investigou a cibercultura ao longo das últimas décadas, afirma que esses termos podem ser considerados conectados, referindo-se ambos à cultura atual (Lemos, 2009). Adotando essa linha, Silveira (2009) vê a cultura digital como uma forma de se referir à cibercultura, caracterizando-a como uma cultura que emerge da expansão das redes digitais. De forma semelhante, Santaella (2003, p. 76) define a cibercultura como a "cultura do virtual", ressaltando que estamos vivenciando um "alvorecer" de novas

formações socioculturais, que são chamadas tanto de cultura digital quanto de cibercultura.

Em termos conceituais, a cultura digital é entendida nesta tese como a intersecção entre a cultura humana e a tecnologia digital, incluindo as formas como as pessoas interagem, produzem e consomem conteúdo digital, bem como as mudanças sociais, econômicas e políticas que resultam dessa interação. Essa concepção pode incluir princípios como a democratização do acesso à informação, a transformação permanente das práticas culturais e artísticas, a reconfiguração das relações sociais e a emergência de novas formas de expressão e identidade (Brito, 2020).

O surgimento da informática comunicante está fortemente ligado à questão de poder, sendo em grande parte resultado do complexo científico-militar norte-americano engendrado durante a Guerra Fria. Apesar de seu desenvolvimento muitas vezes ter sido permeado por controle autocrático e uma vontade política proeminente, essas tecnologias, inicialmente destinadas ao serviço do estado e suas ambições militares, acabaram por se transformar em um programa de emancipação e uma alternativa ao poder centralizado. Enraizada em objetivos estatais e militaristas, essa parafernália transcendeu suas próprias origens, tornando-se uma ferramenta com potencial emancipatório (Loveluck, 2018).

Valério et al (2024), traz a reflexão que hoje em dia, a cultura digital está cada vez mais presente no nosso cotidiano, inclusive nas escolas. Isso é bem visível com o uso de aparelhos modernos nas salas de aula, como celulares que funcionam como verdadeiros computadores de bolso, smartphones com acesso à internet, tablets e outros dispositivos. Esses aparelhos trazem uma infinidade de conteúdos e ferramentas, como e-mails, redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp) e várias novidades que aparecem todos os dias.

Ainda para o autor, os alunos, especialmente os mais jovens, pegam essas tecnologias muito rápido, e elas acabam influenciando bastante a vida deles. Hoje, aprender não acontece só dentro do prédio da escola. O conhecimento está em todo lugar e a qualquer momento, bastando ter

acesso à internet. Um exemplo disso foi durante a pandemia, quando o ensino remoto mostrou que muitos professores, alunos e até as famílias tiveram que correr atrás para aprender a usar as ferramentas digitais. Foi um período de muita aflição para quem ainda não estava habituado com os aplicativos e programas, mas também mostrou como a tecnologia pode ser uma aliada na educação.

Princípios da educação popular

A sociedade contemporânea, amplamente descrita como uma "sociedade do conhecimento", possui uma natureza fortemente pedagógica, como afirma Libâneo (2001). Esse caráter educativo é evidente na comunicação de massa, domínio em que veículos como a televisão, a rádio e a mídia impressa transmitem mensagens que ajudam a moldar práticas e comportamentos relacionados à saúde, ética e meio ambiente. Além disso, essa "pedagogia" não formal está presente em diversos espaços, como academias, clubes esportivos, hospitais e empresas, onde práticas e valores educativos são continuamente divulgados em diferentes contextos.

Belle (1982), por sua vez, concebe a educação como o processo por meio do qual os indivíduos aprendem a desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas. Em outras palavras, a educação desempenha duas funções principais: 1) a capacitação, que envolve a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências práticas; e 2) a formação de atitudes, que se refere à construção de valores, emoções e comportamentos no campo afetivo. Dessa forma, a educação não se limita apenas à transmissão de conteúdos técnicos e especialistas, mas também promove ao desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo tanto o domínio do saber quanto à formação ética e emocional.

Para Pierre Bourdieu (1989), a escola formal se apresenta como um espaço neutro e igualitário, mas na prática acaba reproduzindo as desigualdades sociais existentes. Isso acontece porque ela valoriza um tipo específico de cultura, que é mais acessível para quem já nasce em famílias

com maior capital cultural, ou seja, com mais conhecimento, hábitos e formas de falar valorizadas pela sociedade. Assim, o sucesso dos estudantes não depende só do esforço pessoal, mas também das condições de onde vêm. A escola, então, acaba naturalizando essas diferenças, como se fossem resultado de mérito individual, quando na verdade mantém as vantagens de quem já está em posição privilegiada. Além disso, os métodos de avaliação e orientação reforçam essas desigualdades ao favorecer a cultura dominante e desconsiderar outras formas culturais, deixando clara a função conservadora da educação.

Philip Coombs, Roy Prosser e Manzoor Ahmed (1973) foram pioneiros ao definir as três categorias de educação: formal, não formal e informal, trazendo uma perspectiva que visa mais a compreensão do conceito do que a sua normatização. Segundo eles, a educação informal ocorre de maneira contínua ao longo da vida, quando os indivíduos adquirem habilidades, atitudes e valores por meio de suas experiências cotidianas. Já a educação formal refere-se ao sistema educacional estruturado das escolas, caracterizado por hierarquias organizadas, divisão cronológica das etapas de ensino e um currículo gradual. Por outro lado, a educação não formal abrange atividades educacionais organizadas e planejadas que ocorrem fora do sistema escolar tradicional, destinadas a promover o aprendizado de grupos de crianças ou adultos, como oficinas, treinamentos e programas comunitários.

No entendimento de Gohn (2014), a educação não formal ocorre através da partilha de experiências, especialmente em contextos coletivos e nas interações cotidianas. Seu foco é a formação de cidadãos livres e emancipados, conscientes de seus direitos e deveres em relação aos demais. Trata-se de um processo de formação cidadã, com dimensões sociopolíticas, culturais e pedagógicas. Normalmente, essa educação se desenvolve fora do ambiente escolar, em organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, combate à exclusão, entre outros.

A palavra popular, enquanto interseção, tem origem em um termo jurídico e político, do latim *popularis*, que significa: pertencente ao povo. No século XV, refere-se a uma forma de ação judicial que poderia ser iniciada por qualquer pessoa. Já no século XVI, passou a adquirir a noção de um sistema político constituído ou gerido pelo povo, mas também adquiriu os sentidos de 'comum', 'baixo' ou 'inferior', ao longo de diversos processos históricos, o termo foi utilizado, modificado e ressignificado, conforme o contexto social de cada época. Mais recentemente, o termo foi abreviado para 'pop', englobando uma ampla gama de significados, tanto positivos quanto negativos (Williams, 2007).

Ademais, a educação popular não formal é uma abordagem educacional que tem propensão a acolher grupos marginalizados ou excluídos da educação formal, utilizando métodos e abordagens mais acessíveis e relevantes para essas populações. Isso pode incluir programas de alfabetização, educação em saúde, educação ambiental, entre outros, sempre buscando promover o desenvolvimento integral e a autonomia dos participantes (Pini, 2012).

Inspiradas nas discussões dos países socialistas, surgiu a ideia de quebrar o domínio elitista da cultura. Assim, expressões como cultura popular e educação popular passaram a ser vistas como bens culturais acessíveis a todos. Inspirada nas ideias de Freire (1987; 1996; 2002), a educação popular desafia os modelos clássicos de ensino, que muitas vezes eram autoritários e descontextualizados. Em vez disso, ela busca criar um ambiente de aprendizagem participativo e democrático, onde o educador se coloca como facilitador do processo, promovendo a conscientização e o engajamento ativo dos alunos. A ideia é que, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, os indivíduos possam compreender e modificar as condições sociais e culturais em que vivem, lutando contra as opressões estruturais e buscando justiça social. Assim, a educação popular é apresentada como um caminho para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde o conhecimento é produzido coletivamente e a ação transformadora é central.

Após a constituição de educação popular se cria os primeiros movimentos de cultura popular, que surgem da análise crítica da política, da sociedade e da cultura local. Eles propõem uma reflexão profunda sobre como se deve dar as interações entre os teóricos e os praticantes da cultura, especialmente no campo da educação. Esses movimentos defendem que a transformação do mundo está diretamente ligada à transformação do próprio ser humano. A criação cultural é uma prática coletiva e significativa, que não só reflete, mas também transforma a vida das pessoas. O ser humano se realiza e se regular no que faz de forma criativa e motivada, sendo essas ações culturais essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brandão; Fagundes, 2016; Fávero, 1983).

No campo da concepção de Educação Popular, torna-se necessário consultar as pesquisas de Brandão (2006), Freire (1986, 1988), a fim de compreender os períodos de 1940 e 1950, nos quais a Educação Popular inicia discussões no âmbito da luta popular e como prática social, especialmente na alfabetização de adultos. A educação popular, enquanto práxis sociais, é entendida como aquela que não está formalizada, ocorrendo dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e tem uma perspectiva histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante. Por esse motivo, é adotada em diferentes contextos, principalmente pelos movimentos sociais rurais e urbanos.

Adams e Streck (2010), ao pensar sobre a educação, especialmente na perspectiva da educação popular, deve ser uma prática de troca genuína de saberes, onde educadores e educandos reconhecem suas limitações humanas e colaboram para aprender juntos. Essa aprendizagem não pode ser uma mera reprodução de informações, mas sim um processo crítico, criativo e libertador, que valoriza os conhecimentos já existentes nas pessoas e comunidades. Ao democratizar o acesso à tecnologia e rejeitar práticas superficiais como o “Ctrl+C/Ctrl+V”, os autores ressaltam a importância de construir um saber autêntico, coletivo e conectado ao desejo de transformação social.

Considerações parciais

A EMSA se propõe, nesse contexto, como um espaço político e formativo voltado ao fortalecimento e engajamento de novos agentes, lideranças e ativistas na região. Sua missão é desenvolver e compartilhar conhecimentos científicos e populares, promovendo a consciência crítica e o comprometimento dos diversos sujeitos afetados ou ameaçados por ações e empreendimentos que colocam em risco o território amazônico, sobretudo nas três bacias do Tapajós (Matos et al., 2023). A metodologia da EMSA está estruturada em dois eixos formativos principais: a formação de defensoras e defensores das águas do Tapajós, e a formação de comunicadores populares para organizações e movimentos sociais. Ambos os cursos buscam mobilizar e qualificar a atuação das comunidades ribeirinhas, fortalecer redes de comunicação popular e ampliar a participação cidadã nos processos decisórios locais.

A EMSA volta grande parte de seus esforços para enfrentar um dos desafios mais urgentes do nosso tempo: a crise da participação cidadã. Esse problema, que afeta o mundo todo, tem impactos ainda mais profundos na Amazônia tapajônica, onde as distâncias geográficas se somam às barreiras políticas e sociais. Como observa Lacaz (2018), o contexto de crise econômica e social que o Brasil atravessa vem minando, pouco a pouco, os espaços de engajamento político, alimentando a sensação de que nada muda e de que participar não faz diferença. Nesse cenário, surgem dois grandes impasses: de um lado, uma crise de representatividade, que faz com que muitas pessoas se sintam distantes, ou mesmo excluídas das decisões que afetam suas vidas e seus territórios; de outro, uma crise de eficácia dos movimentos sociais, que enfrentam o desafio de continuar mobilizando e inspirando a população em meio ao avanço de discursos antidemocráticos e à fragmentação das lutas.

Referências

ADAMS, T.; STRECK, D. R. **Educação popular: lugar** de construção social e política. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLE, J. F. de. **Educação e sociedade**. Lisboa: Moraes, 1982.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. **Educação popular e movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2016.

BRANDÃO, C. R. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRITO, A. C. **Cultura digital e educação**: perspectivas contemporâneas. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2009.

CASTRO, E. M. R.; BAÍA, M. A. **Educação e diversidade cultural na Amazônia**. Belém: UFPA, 2012.

COOMBS, P. H.; PROSSER, R. C.; AHMED, M. New paths to learning for rural children and youth. New York: **International Council for Educational Development**, 1973.

DI FELICE, M. **Net-ativismo**: da ação social para o ato conectivo. São Paulo: Paulus, 2020.

DEL-MASSO, M. C. S.; SANTOS, F. R.; COTTA, R. M. M. **Pesquisa participante**: reflexões teórico-metodológicas e experiências em saúde coletiva. São Paulo: Cortez, 2014.

DUŠEK, V. **Philosophy of technology**: an introduction. Malden: Blackwell, 2009.

FÁVERO, O. **Educação popular**: utopia latino-americana. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2014.

LACAZ, F. A. C. **Trabalho, saúde e educação popular**: desafios contemporâneos. São Paulo: Hucitec, 2018.

LATOUR, B. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru: Edusc, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMONS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMONS, A. **Cultura das redes digitais**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Educação e escola**: pedagogia e didática. São Paulo: Cortez, 2001.

LOVELUCK, B. **Redes, libertários e piratas**: uma história das resistências à internet. São Paulo: Elefante, 2018.

MATOS, P.; SANTOS, F. **Crise ambiental e sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NOBRE, C. A. et al. **Amazônia e mudanças climáticas globais**. São Paulo: Oficina de Textos, 2016.

OKOLI, C. **A guide to conducting a systematic literature review of information systems research**. 2019.

PINI, M. **Educação popular**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.
SANTAELLA, L. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVEIRA, S. A. da. **Cultura digital e participação social**. São Paulo: Paulus, 2009.

STOREY, J. **Cultural theory and popular culture:** an introduction. London: Routledge, 2015.

VALÉRIO, A. et al. **Tecnologias digitais na educação básica:** práticas e desafios. Brasília: MEC, 2024.

WILLIAMS, R. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.