

Organizadores

Anselmo Alencar Colares

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Adrielle Nara Serra Bezerra

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (VOL. 2)



| 2025



DIAGRAMAÇÃO

Adrielle Nara Serra Bezerra
Thiago Henrique da Silva

CAPA

Ledyane Barbosa

FOTOGRAFIAS

Anselmo Alencar Colares

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico – UNIR
Prof. Dr. Leandro Sartori – UERJ
Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar
Profa. Dra. Maria Jose Pires Barros Cardozo - UFMA
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA
Profa Dra Edna Marzitelli Pereira – UFOPA
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 Educação na Amazônia, do PPGE-Ufopa.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA

E24 Educação na Amazônia [livro eletrônico] / Organizado por Anselmo Alencar Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Adrielle Nara Serra Bezerra. – Santarém (PA), 2025.

153 p. : il.
v.2.

ISBN 978-65-83897-27-5 (E-book).

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA por meio do componente curricular Educação na Amazônia, do PPGE-Ufopa

1. Educação-Amazônia. 2. Políticas educacionais - Amazônia. 3. Pós-graduação - Amazônia. I. Colares, Anselmo Alencar (org.). II. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa (org.). III. Bezerra, Adrielle Nara Serra (org.). IV. Título.

Bibliotecário - Documentalista: Mayco Ferreira Chaves – CRB/2 1357

Organizadores

Anselmo Alencar Colares

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Adrielle Nara Serra Bezerra

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (VOL. 2)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Camila Ferreira da Silva

APRESENTAÇÃO

Anselmo Alencar Colares

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Adrielle Nara Serra Bezerra

PARTE I – FUNDAMENTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA

1. **A Formação Humana – Para Quê?**
Raimundo Solano Lira Pereira; Luiz Percival Leme Britto
2. **Políticas de Educação Integral na Amazônia Paraense: Uma leitura do PME de Alenquer/PA (2015–2025)**
Jaine Bezerra Martins; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
3. **A Estrutura Física das Escolas na Amazônia: Desafios e perspectivas para uma educação integral**
Eriane Oliveira Sousa; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
4. **Equipamentos, Materiais Didáticos e Acesso à Internet na Amazônia**
Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves; Anselmo Alencar Colares
5. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): Mediações, contradições e possibilidades de implementação em comunidades ribeirinhas tradicionais da Amazônia Paraense**
Eliane Gracy Lemos Gomes; Elaine Cristina dos Santos Caetano; Anselmo Alencar Colares

PARTE II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA

6. **Entre História e Didática: Problematicando saberes matemáticos na Amazônia sob a perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais**
Alzenira da Silva Leão; Lissa Nareli dos Reis Portela; Glauco Cohen Ferreira Pantoja; José Ricardo e Souza Mafra.

7. Caminhos para a Educação Integral na Amazônia: Desafios e possibilidades na perspectiva da Fenomenologia e da Corporeidade
*Franciellen Tapajós Ribeiro; Andressa Karoline Santana Teixeira;
Rosenilma Branco Rodrigues; Hergos Ritor Froes de Couto*
8. Pedagogia de Projetos Aplicada à Realidade Amazônica: Suporte de uma educação integral que derruba as barreiras da desigualdade social
Fernanda Lima Aguiar

PREFÁCIO

Camila Ferreira da Silva - UFAM

Prefaciар uma obra é tarefa que vem sempre acompanhada de um punhado de responsabilidade, dado que todo prefácio cumpre o papel de abrir a obra e estabelecer uma conexão direta com os/as leitores/as, uma espécie de convite às páginas subsequentes. Ao aceitar esta incumbência, quando do convite de Anselmo, Lilia e Adrielle, senti-me muito honrada e, na condição de leitora em primeira mão, acabo por usar este espaço para dividir com o público as marcas que essas páginas me deixaram.

Este e-book foi construído no cotidiano do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e o caráter de reunião de pesquisadores/as experientes e pesquisadores/as em plena formação que marca a obra expressa bastante bem um dos principais aspectos da produção científica no campo da Educação: os encontros. Construir conhecimento sobre a Educação na Amazônia é processo complexo que, com todas as contradições colocadas pelo contexto sócio-histórico, realiza-se necessariamente com o outro: com os/as acadêmicos e intelectuais, com os povos amazônidas nas fronteiras, na floresta, nas margens dos rios, nas cidades, no campo, nos quilombos, nas aldeias. Esta é, pois, precisamente a riqueza da presente obra, a confluência de vozes e diálogos promovidos com o intento de partilha de debates e reflexões em torno dos desafios e das potencialidades educacionais amazônicos.

As vozes que compõem esta obra vão permitir aos/às leitores/as uma jornada por abordagens diversificadas e questões profusas que transbordam as páginas do livro, ao ressoarem reflexões importantes para estudantes, professores/as, gestores/as educacionais e escolares, entidades de base da Educação, movimentos sociais e até para um público mais amplo que se interessa pela Educação na Amazônia.

A diversidade amazônica atravessa toda a obra, de modo que diferentes temas e objetos de investigação, em cada capítulo, vão ganhando contornos próprios e transformando-se em terreno fértil para interrogar as realidades plurais da Amazônia, as quais nos permitem pensar como uma formação humana pode reverberar nas políticas, nos saberes e nas práticas neste território multifacetado – conforme nos sugere o próprio subtítulo do e-book.

Numa sociedade em que o papel da Universidade tem sido constantemente questionado a partir do avanço de diferentes neoconservadorismos, as produções intelectuais no interior de um programa de pós-graduação da região Norte são, ao mesmo tempo, produto do ofício de cientistas da Educação e espaços de resistência. No poema “Açaí”, Raimundo Brabo (2002, p. 29) nos delicia fazendo-nos recriar em nosso íntimo uma imagem deste solo fecundo:

Sobre a manta de solo fértil repousei,
Umedecida com o orvalho da noite e as marés do dia,
Intumescida, como que prenhe germinei.
Cravei minhas raízes, como se garras fossem,
Broto vigoroso como um palito, neste solo despontei.
Linda manhã de sol, aponto o céu, com duas folhas reluzentes,
Sou açaí, palmeira exuberante, da flora amazônica a mais
atraente.

E, como açaí, a presente obra germinou de território produtivo, de uma universidade que nasceu do propósito de expansão do ensino superior na região amazônica, cujas raízes profundas dão condições de florescimento aos conhecimentos cultivados na interseção entre Academia e Sociedade. E, dessa forma, exuberantes como o açaí, tenho certeza de que os capítulos que aqui se apresentam figurarão como gérmen para o interesse acadêmico e social dos/as leitores/as, como foi para mim.

REFERÊNCIA

BRABO, Raimundo. **Amazônia em devaneios (poemas)**. Marabá: [s.n.], 2002.

APRESENTAÇÃO

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Adrielle Nara Serra

Anselmo Alencar Colares

A segunda edição do e-book Educação na Amazônia: Políticas, saberes e práticas demonstra o compromisso coletivo de pesquisadores em refletir sobre as múltiplas dimensões da educação no contexto amazônico — suas contradições, potencialidades e singularidades. O conjunto de textos aqui reunidos expressa a forma de compreender a educação como fenômeno histórico, político e social enraizado nas condições concretas de vida das populações amazônicas.

O volume está organizado em duas partes complementares. A primeira, intitulada Fundamentos e Políticas Educacionais na Amazônia, apresenta reflexões teóricas e análises de políticas públicas que delineiam o cenário educacional da região. Nela, são discutidos os sentidos da formação humana, as políticas de educação integral, a infraestrutura escolar, os recursos pedagógicos e programas como o PNAE — evidenciando os desafios estruturais que condicionam o direito à educação.

A segunda parte, Práticas Pedagógicas e Saberes na Educação Amazônica, reúne experiências e abordagens didáticas que emergem do cotidiano escolar e das especificidades culturais da Amazônia. Os textos exploram diferentes perspectivas metodológicas — da teoria dos campos conceituais à pedagogia de projetos — destacando caminhos para uma educação integral, crítica e humanizadora.

Esta coletânea dá visibilidade à produção acadêmica sobre a Amazônia e afirma o compromisso ético e político com a construção de uma educação emancipatória, capaz de dialogar com a diversidade, o território e os saberes que constituem a identidade amazônica.

PARTE I

Fundamentos e Políticas Educativas na Amazônia

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO HUMANA – PARA QUÊ?

Raimundo Solano Lira Pereira¹

Luiz Percival Leme Britto²

A canção de Siruiz

*Urubú é vila alta,
mais idosa do sertão:
padroeira, minha vida —
vim de lá, volto mais não...
Vim de lá, volto mais não?...*

*Corro os dias nesses verdes,
meu boi mocho baetão:
burití — água azulada,
carnaúba — sal do chão...*

*Remanso de rio largo,
viola da solidão:
quando vou p'ra dar batalha,
convido meu coração...*

Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

Este ensaio trata da formação humana e, por conseguinte, da educação a ela estritamente vinculada, tendo em vista que se elege a educação escolar para obter esse objetivo. A formação é um tema de caráter universal, com que todo o processo educativo se envolve, atendendo ao interesse de todas as épocas e sociedades constituídas e

1 Doutorando em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Linha 2 - Conhecimento e formação na educação escolar, sob a orientação da Professor Doutor Luiz Percival Leme Britto. E-mail: solanolira.pereira@gmail.com.

2 Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa) e coordenador do Lelit - Grupo de estudo, pesquisa e intervenção em leitura, escrita e literatura na escola. E-mail: luizpercival@hotmail.com.

ao interesse particular do gênero humano, não havendo caráter formativo de natureza particular alinhado com a cor local. Podem-se considerar os contextos locais e suas particularidades, mas a formação centra-se em valores universais que direcionem a sociedade e suas atividades. Em todas as épocas, as sociedades buscaram um ideal formativo de ser humano para que, por meio de inserção no mundo constituído na forma que preconiza Heller (2016), fosse possível o manejo e fortalecimento da vida humana, ora para servir a propósitos e objetivos da sociedade, ora para o melhor posicionamento da condição humana nos contextos de profundas alterações. Diversas foram as formas e os instrumentos utilizados para a consecução dessa formação. Além disso, houve sempre a necessidade de voltar-se para o fortalecimento e cuidados com as necessidades estritamente humanas em contextos propícios à desumanização.

Discutiu-se neste ensaio o tema da formação humana e sua relação indissociável com a educação. A discussão foi incrementada com aporte teórico relevante para a compreensão ampla do tema proposto, expandindo-se a análise, como não poderia ser diferente, para a compreensão da sociedade e a necessidade de superação de valores que se colocam como impeditivos de uma formação humana sólida, os valores capitalistas; para a compreensão de outros valores que estão presentes na sociedade, como a alienação, os pragmatismos e relativismos, para o fazer docente na sala de aula, cuidando para evidenciar o quão necessário se faz uma formação docente sólida nos cursos de pós-graduação para a formação de alunos. O pressuposto da formação humana centra-se na responsabilidade de quem deverá conduzir. O tema proposto, como na educação em geral, dispensa solução simples e imediatista, pois torna-se complexo por interagir com vários componentes de costumes sociais e educacionais ritualizados na sala de aula e por prever a necessidade de selecionar conteúdos adequados, ter concepção clara de sociedade que se quer formar e investir no trabalho docente com a formação de profissionais críticos e

contestadores. Ou seja: o tema distancia-se da sala de aula por ir aos cursos de pós-graduação onde devem ser formados professores comprometidos com a educação para a emancipação, tenta compreender a sociedade com a qual se lida no microespaço da sala de aula e volta-se para esta sala de aula, lugar onde as condições devem ser dadas como suficientes para formação de alunos, lugar que deve “oferecer tempo livre para fazer e praticar o que não se faz nem se pratica na sociedade, na família” (Castrillón, 2024, p. 50 e 51).

Dois artigos de autoria de Dermeval Saviani e Newton Duarte – *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*; e de Newton Duarte – *Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica* – tornam-se centrais na discussão proposta neste ensaio. Outros autores, contudo, serão trazidos para o debate proposto a fim de ampliar e incrementar a discussão, evidenciando o conceito de formação e suas implicações no fortalecimento da educação escolar e da sociedade e, de alguma forma, para a defesa de uma educação capaz de viabilizar essa formação. Neste ponto, longe dos formalismos e de cumprimentos nem sempre críticos e eficientes de conteúdos escolares, defende-se a formação humana como ato político-interventivo, que exige crítica e autocrítica radical na forma defendida por Orlandi (2018), reflexão e defesa de conteúdos escolares apropriados para essa finalidade.

As discussões apontam como proposição da atividade essencial da educação – a formação – o ganho para as populações locais que, vivendo sob costumes e vivências afetadas pelo distanciamento, precariedade econômica e tecnológica, têm acesso limitado ao conhecimento universal e aos livros nos quais constam esse conhecimento. No caso específico da Amazônia – e de outros lugares marginalizados –, a compreensão das “relações entre o universal e o singular é fundamental para pensar políticas públicas que considerem a diversidade, as lutas e resistências, assim como o estabelecimento de relações interculturais que promovam melhorias na qualidade de vida de

seus povos" (Colares, 2022). Isto constitui condição de toda ação educacional em contextos, épocas e sociedades diversas, sem negar-lhes os valores e conhecimentos universais.

O livro *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie* reúne 15 textos – artigos e entrevistas – sobre educação, marxismo, formação humana omnilateral, educação escolar, Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Além de atual no contexto acadêmico, as ideias e posicionamentos dos autores constituem referência nacional nos programas de pós-graduação em educação nas universidades pela consistência e densidade teóricas e pelos questionamentos valiosos sobre a PHC e a educação escolar.

FORMAÇÃO HUMANA: A URGÊNCIA DE SUA DISCUSSÃO

O tema da educação omnilateral é central na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em razão das proposições de superação da sociedade capitalista e do fortalecimento da educação escolar, tendo no centro dessa empreitada o ser humano em sua dimensão histórica. Não se conjectura a difusão de perspectiva revolucionária da educação sem que se indague acerca do conhecimento, do ser humano, da sociedade, sendo a escola lugar privilegiado dessa discussão. A essência da formação será a busca da elevação das potencialidades humanas por meio da aquisição da riqueza material e intelectual produzida no percurso da história da humanidade, com enorme potencial emancipatório e esclarecedor.

Esse conhecimento a ser disponibilizado e democratizado, com livre acesso, sistematização e direcionamentos, com socialização nos espaços apropriados, deve estar articulado com as sistematizações teóricas no contexto específico, mas não único, da sala de aula. Ele deve ser de livre acesso e igualmente juntar-se a um todo coeso que garanta o avanço gradativo em sua aquisição pelos alunos. A escola tida como conteudista não deu conta de promover uma formação sólida dos

alunos, ora pela escolha de material com largos conteúdos que não consideram o papel teleológico da educação, ora pela falta de articulação significativa dos conteúdos trabalhados e pela falta de unidade temática e conceitual. Daí, conforme Duarte (2006), a necessidade de, nos espaços acadêmicos e na pós-graduação, haver formação de profissionais críticos capazes de socializar o conhecimento e de manter relação crítica com a herança histórica. Faz-se necessário que esses profissionais alcancem formação intelectual sólida e estabeleçam bases teóricas consistentes que, considerando a realidade local e o contexto universal, apontem o projeto de escola que se quer, a sociedade que se quer e que saibam manejar os recursos necessários a essa finalidade, transpondo-se aos discursos retóricos que se assentam em papéis sociais, sejam aqueles em que ocorre distanciamento pela submissão às regras de jogo (incógnito dissimulado), sejam aqueles em que ocorre distanciamento pela recusa íntima às regras de jogo dominantes (incógnito opositorista) (Heller, 2016). É nesse sentido que a educação se faz teleológica e que esse debate se põe como prioritário quando se trata de formação, havendo disputa clara na sociedade entre interesses diferentes e conflitantes.

Contudo, as determinações impostas ao cumprimento da rotina escolar sufocam o tempo privilegiado, único, gratuito e distinto (Castrillón, 2024) que seria destinado à formação duradoura, perdendo-se no pragmatismo das soluções fáceis e na ritualização irrefletida do sistema ou em sua ritualização da circunstância (Foucault, 2008). Outra questão essencial nas formulações para a educação escolar é o entendimento de que na escola está toda a sociedade.

Trata-se, pois, de duas situações intimamente imbricadas: a primeira diz respeito às lutas e disputas que assegurem a socialização do saber sistematizado do conhecimento produzido pela humanidade, a universalização do conhecimento pelo sistema educacional, a qual deve ocorrer nos espaços das salas de aulas; a segunda, no plano mais ideológico, refere-se à superação de uma sociedade desigual e

opressora – a sociedade capitalista –, com enorme potencial de transformar valores humanos em mercadorias e precarizar as relações humanas em nome das produções de consumo. Isto só é possível de ser pensado com a formação de indivíduos críticos, com entendimento das situações históricas e de suas relações de poder, e conscientes de sua dimensão humana; e da necessidade de contraposição das formas impeditivas dessa formação em virtude de alienação e de pragmatismos da vida cotidiana.

A escola, nesse sentido, apresenta-se como o lugar detentor da primazia dessa formação, principalmente para a classe trabalhadora. Ela constitui o lugar da socialização do conhecimento ainda muito desigual e concentrado, garantindo que todos tenham elevado grau de níveis avançados de aprendizagem (Duarte, 2021, p. 43). Este autor assim define a educação *omnilateral*:

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isto não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

Cumprir destacar que são produzidos instrumentos pela própria esfera da natureza da sociedade capitalista que interditam por meio da exclusão (Foucault, 2008) ou deterioram essa formação. Inclusive, essa mesma natureza impõe-se como impeditiva de realização de formação humana ampla pela aquisição de conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos. O próprio sistema de valores divulgado na sociedade não centra a educação como bem a ser socializado, mas sim que ela se volte ao atendimento da ideologia do mercado. Forma-se para o mercado de trabalho e para a submissão ao interesse das empresas nos processos seletivos e demais instrumentos de competição.

A formação humana, nesse contexto, torna-se um desafio para a escola e requer planejamento que envolva seleção de materiais em meio a excesso de recursos informacionais no espaço digital, estratégias

interventivas que assegurem essa formação e, de forma geral, o fortalecimento da escola. Além disso, requer conhecimento acurado da forma como se constitui a sociedade e dos valores que a sustentam, pois não se pode alterar o desconhecido, tampouco conduzir sem saber a finalidade. Compreendida como instituição a que se atribui a função de ser formadora da sociedade, considerada essa função como direito inalienável, a escola pública constitui um produto histórico da sociedade e carrega as marcas das contradições inerentes às forças produtivas e relações sociais que se estabeleceram ao longo do tempo em vários locais. (Lombardi; Colares, 2020). O entendimento dessa função e da complexidade da composição dos interesses presentes nos espaços escolares torna-se necessário para o planejamento da escola como lugar de formação.

Há uma negação do direito de acesso pleno ao conhecimento elaborado dentro mesmo da própria escola, do direito à literatura, ao próprio ato de ler, ora por ater-se ao cumprimento de planejamentos que visam conformar-se com os combinados escolares; ora pela natureza das formulações propostas, que nem sempre objetivam a formação de indivíduo crítico e autônomo. A escola ainda reproduz os valores contra os quais deveria se opor radicalmente, pois não poderia haver conveniência ou contemporização com valores que negam o ser humano. Não há como negar que a aquisição desse saber sistematizado decorre de constantes lutas para assegurar sua efetivação democrática.

A escola não pode (nem deve) ser o que existe fora dela, não pode ser extensão do cotidiano alienante. No horizonte das classes populares, a efetivação desse saber depende de ações que fortaleçam as escolas, os professores, que determinem os conteúdos a serem ensinados e as finalidades formativas conforme a proposta de ser humano que se busca. Ou seja: todo o trabalho educativo escolar não pode se apropriar e difundir os relativismos em moda, quase sempre defensores do vale-tudo, das ilusões que as esferas imaginárias do capitalismo difundem, como

pragmatismos, primazia das particularidades em detrimento do genérico-humano (Heller, 2016), das alienações, do cotidiano dominante.

Eis que a pedagogia histórico-crítica pode viabilizar as discussões por uma proposta de educação com a finalidade determinada de partilha equânime do conhecimento. Mas, para isso, precisa que os profissionais que trabalham na educação, não muito diferente do que ocorre com os alunos, compreendam como também são alvos de todo o substrato ideológico capitalista, seja na reprodução de valores, seja na contemplação da sociedade como está, seja na manutenção do *status quo* pela forma como o *ethos* do discurso reproduzido pelos sujeitos no contexto da sala de aula se nutre de conformismo, otimismo sem indagação e sem contestação.

A educação, portanto, deve ser para a mudança da forma como está e para a transformação de seres conformados em seres críticos da situação vigente, e não para as adaptações conformistas e circunstancialismo emergentes. Severino (2006) destaca que a educação – processo inerente à vida dos seres humanos a constituir prática intencionalizada – não consiste somente em reprodução por seus integrantes da memória genética, mas também da memória cultural, continuamente produzida e reproduzida na sociedade. Não se nega que a educação possibilita a adaptação dos indivíduos ao mundo real; não deve, entretanto, voltar-se à manutenção da ordem, como está no pressuposto elementar da adaptação.

A formação humana adquire, em Dermeval Saviani e Newton Duarte (2021), sentido relacionado com a atribuição específica da educação, restando, ao se defender a educação que torne os sujeitos livres e autônomos, refletir sobre a legitimidade de pessoas formarem e conduzirem outras pessoas e que limites isso teria. Educar é conduzir para as melhores possibilidades de realização plena dos seres humanos; mas é também, quando as condições de efetivação dessa condução não se põem, um ato de recusa, de contestação de confronto contra todas as formas de tiranias. Lembre-se aqui o exemplo clássico de *Prometeu*

acorrentado, tragédia grega de Ésquilo, na qual Prometeu se insurge contra Zeus e entrega o fogo aos seres humanos, tendo sofrido toda forma injusta de punição.

Admitindo-se essa possibilidade e sua legitimidade, mesmo que reflita certa ambiguidade entre defender a constituição de seres livres que, ao mesmo tempo, necessitam ser conduzidos (ou, no caso estrito da educação, sustentar um “processo que se mantém vivo na tensão entre um movimento adaptativo e um movimento contestador” – Orlandi, 2018, p. 195), convém tratar dos elementos relacionados com esse processo: a educação, a escola, a formação, a “cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (Adorno, 1996).

Em Adorno (2022), a formação relaciona-se com as respostas que devem ser obtidas e com os questionamentos conflitantes a serem feitos acerca da educação, com um objetivo claramente definido: para onde a educação deverá conduzir? Formação ou educação para quê? Seria legítimo, ao mesmo tempo em que se sustenta a defesa de seres humanos autônomos, críticos e emancipados, conduzi-los, como o quer a educação?

Essa questão, que se aproxima dos questionamentos de Saviani e Newton Duarte (2021), aparenta ser conflitante e paradoxal, pois sustenta a condução de seres que devem ser livres e autônomos. Ao se formular esse entendimento, convém observar que a educação deve constituir uma luta contra todas as formas de barbárie e deve voltar-se para a produção de uma consciência verdadeira (Adorno, 2022), devendo, por efeito de sua efetivação, ser exigência política. Toma-se o termo *barbárie* com sentido contextual específico em Adorno (2022) para inserir a advertência feita por Cândido (2023), em contexto local diverso, ao constatar, de forma difusa e opaca, que “Todos sabemos que nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização” (Cândido, 2023, p. 188).

A questão educacional demanda a formação de pessoas com autonomia e pensamento questionador e com consciência emancipada

no processo de adaptação, sem perda da individualidade, que sejam conscientes da realidade e de suas vidas. A formação deve valorizar os aspectos humano, criativo, espontâneo, a experimentação estética e a proteção contra os fenômenos de alienação contidos nas estruturas sociais. Deve orientar-se para impulsionar o caráter de resistência e trabalhar na direção de uma ruptura consciente, objetivando uma formação cultural emancipadora e democrática. (Britto, 2015b)

Saviani e Duarte (2021, p. 18) definem a educação como atividade específica do ser humano, como “comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (...) [e] promoção do homem, de parte a parte, ou seja, tanto do educando quanto do educador”, que coincide com a formação humana. Para esses autores “a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universidade própria do gênero humano”. Duarte (2021) imprime à educação, no caso a educação escolar onde todas as contradições da sociedade burguesa se revela, sentido de engajamento, fundado na pedagogia histórico-crítica e instrumento de superação da sociedade capitalista. Para este autor, a educação se torna meio para a revolução socialista e esta, para a plena efetivação do trabalho educativo (Duarte, 2014). Centra a discussão na esfera da educação escolar, local de disputas e que deve ser de socialização do saber sistematizado, estabelecendo a mediação entre a esfera do cotidiano e as esferas superiores de objetivação do gênero humano. Considerado o local de desenvolvimento e expansão de conhecimentos e de outros próprios da produção intelectual, Britto considera que

A escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser um lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora” (Britto, 2015a, pp. 35 e 36).

Aqueles que confiam seus filhos ao sistema escolar precisam ter clareza da enorme potencialidade da escola e, em possuindo, devem ir adiante no sentido de cobrar quando houver quebra nessa potencialidade ou quando isso for negado ou desvirtuado. Da falta de compreensão da escola decorre comportamento conformista, de falta de reconhecimento, inclusive de espaços como a biblioteca. Na hipótese de que se tenha a noção clara do papel da escola na formação, haveria entendimento de que uma biblioteca equipada é um poderoso instrumento de formação de pessoas autônomas, críticas e criativas (Britto, 2015a), de que os livros podem constituir um diferencial, inclusive daqueles dos quais se pode ter imagem não tanto agradável. Que reivindicação pais fazem às escolas acerca da necessidade de ler os textos e livros – e não só resolver questões do livro didático? A escola, igualmente, tem o entendimento das potencialidades das bibliotecas ou o estudar pelos livros didáticos ainda impera? Essas perguntas revelam a percepção da sociedade sobre a escola e são decisivas quando se reflete sobre a escola que temos e a escola que poderíamos estabelecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na *canção de Siruiz*, contida na obra *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, poema que funciona como epígrafe do texto deste ensaio, tem-se o processo de formação e constituição do herói-personagem e seu desejo resolutivo de marcar um ponto de não retorno. Sem perder a sensibilidade que deve acompanhar o ser humano em seu percurso na vida telúrica, por mais difícil que seja, ora como herói de si, ora como herói de todos, o personagem firma-se como senhor de si, consciente de sua jornada.

A formação humana que se deseja – inclusive a formação literária – e a experiência estética em geral – que se pode defender como condição de efetivação daquela – encaminha os sujeitos para essa tomada de consciência do herói-personagem roseano, para a

autonomia de decidir o caminho que se deve seguir, com vigor e sensibilidade, e indagar o mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 5ª edição revista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411. (Primeira edição: *Gesammelte Schriften*, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/teoria.htm>
Acesso: 8 jul. 2025.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015a.

BRITTO, L. P. L. **No lugar da leitura - biblioteca e formação** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015b. Recurso digital.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023.

CASTRILLÓN, S. **Biblioteca na escola**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2023.

COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003>

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. (Org.). **História da educação brasileira: experiências e peculiaridades**. João Pessoa: UFPB, 2014.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. IN: SAVIANI, D; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**; 11. ed. tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora. **Revista USP**: São Paulo, n. 127, p. 11-26; outubro/novembro/dezembro 2020
Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180014/166624>
Acesso em: 6 jul. 2025

ORLANDI, L. B. L. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. **Educação Hoje**, São Paulo, n. 2, p. 7-25, mar./abr. 1969.

SAVIANI, D. **O lugar de Sapé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. 1. Ed., Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. IN: SAVIANI, D; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, A. J.. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA LEITURA DO PME DE ALENQUER/PA (2015–2025)

Jaine Bezerra Martins¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

INTRODUÇÃO

Historicamente, segundo Soares, Colares e Colares (2020), a Amazônia tem sido descrita e conhecida a partir de seus imensuráveis potenciais econômicos naturais, como se ela fosse resumida a existência de recursos a serem explorados, sem importar a precarização das condições de vida de sua população, a fragilidade de direitos individuais e coletivos. Em um ambiente tão singular e de baixa presença do Estado, no quesito direitos sociais, e ainda muito marcado pela presença de poderes paralelos exercidos por detentores de grandes áreas de terra, empresários e especuladores do grande capital, o direito à educação, a saúde, ao saneamento básico, entre outros, constituem elementos quase utópicos (Soares, Colares, Colares, 2020). Pensar a educação escolar nas cidades da Amazônia exige identificar como os problemas universais impactam as realidades locais e seus reflexos no campo educacional, na implementação das políticas, na gestão, no pensar e no fazer educacional e nas suas singularidades socioculturais e territoriais.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). Licenciada em História pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR/UFOPA. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-8837-540X>. E-mail: jaine.martins@discente.ufopa.edu.br.

² Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará PPGE/Ufopa. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR/UFOPA. Pesquisadora Produtividade CNPq. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: liliacolaress@gmail.com.

Considerando os aspectos citados, segundo Arruda e Colares (2025), no Brasil, as experiências relacionadas à educação integral ocorrem, principalmente, por via da ampliação da jornada escolar, caracterizando-se como educação em tempo integral. Para as autoras, é temerário igualar a educação integral ao simples aumento de tempo nas escolas, já que isso não garante a efetivação de uma educação integral, mas implica um conceito de formação humana em sua multidimensionalidade.

Nesta perspectiva, os desafios de efetivar o direito à educação integral nas cidades amazônicas são diversos. O direito à humanização, por meio da educação, deve ser ensinado e aprimorado pela educação escolar, mas não qualquer escola, uma que promova uma formação omnilateral e politécnica, sendo um contraponto às escolas tradicionais. Nas sociedades divididas em classes, a escola tradicional é baseada na individualidade e não forma o aluno por completo, para emancipação. A formação omnilateral deve ser plena, total, democrática, em todos os aspectos, em todas as necessidades humanas.

Ante ao exposto, Colares (2005) aponta para a necessidade de ciência das limitações das políticas sociais e educacionais no Brasil, todavia, entende que existem possibilidades de implementação de políticas e ações que possam resultar em melhorias para o processo de aprendizagem do exercício da democracia. É fundamental que pesquisas acadêmicas analisem e problematizem como as políticas estão sendo implementadas no país, neste caso específico de pesquisa, como uma cidade da região oeste do Pará conduz as políticas através dos programas e das ações locais, sem perder de vista o caráter universal e particular.

O município de Alenquer, localizado na região oeste do Pará, possui um sistema próprio de ensino, instituições públicas e particulares, atuando da Educação Infantil ao Ensino Superior. O Plano Municipal de Educação (PME), 2015 a 2025, foi elaborado em 24 de junho de 2015 (Lei Nº 1.093/2015), com a participação da Secretaria Municipal de

Educação (SEMED), o Conselho Municipal de Educação (COMEA) e o Fórum Municipal de Educação (FME).

Em Alenquer, a educação integral também é efetivada na ótica do tempo integral por meio de políticas e programas nacionais que se propõem a induzi-la nos municípios. Em 2011, aderiu ao programa Mais Educação, que foi, segundo o PME, bem aceito pelas instituições escolares, demonstrando uma ascensão no número de adesões e matrículas até ano de 2014. Todavia, o PME destaca que não se considerou os problemas concretos das unidades escolares, as suas especificidades geográficas e estruturais, o que ocasionou problemas para a sua efetivação.

Deste modo, a pesquisa pretende evidenciar se as estratégias adotadas na Meta 6 foram suficientes ou não para sanar os problemas citados. Vale ressaltar que isso não depende apenas do município, tendo em vista que a Constituição Federal (1988) determina que o Estado brasileiro é responsável por efetivar o direito à educação, atuando em regime de colaboração com os Estados e os municípios, sempre na perspectiva de gestão democrática, portanto, as comunidades escolares precisam ser ouvidas, as SEMEDs, de forma a detectar as fragilidades e encontrar maneiras de superar os problemas detectados.

Diante do exposto, este texto está composto por 4 (quatro) seções, sendo elas: “Um olhar histórico para a educação integral no Brasil”, “Educação integral: por uma concepção omnilateral e politécnica”, “O Direito à educação integral no Plano Municipal de Alenquer/PA (2015-2025)” e, ao final, tecemos considerações parciais.

UM OLHAR HISTÓRICO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Colares, Colares e Cardoso (2021), sugerem que, para compreender os problemas concretos da educação brasileira, é necessário recorreremos à história, conhecer as rupturas e permanências, as circunstâncias e as forças que atuaram para que certos

acontecimentos tomassem determinado rumo. Por meio deste olhar histórico, podemos invalidar os resquícios de autoritarismo, elitismo e outros males que insistem em permanecer, não apenas nos diferentes níveis de governo, nos que estão diretamente ligados ao sistema educacional, na condição de gestores, professores ou estudantes.

No tocante à educação integral, Cavaliere (2014) assevera que, no Brasil, é comum alusão às políticas, de todas as naturezas, dos países ditos "desenvolvidos", e para a educação integral, não seria diferente. As experiências educacionais europeias e norte-americanas foram e continuam sendo mobilizadas como exemplos para a educação brasileira. Não faltam críticas a essa sintonia, considerando-se que o país replica ideias, em muitos casos, de maneira que não leva em conta suas singularidades.

Historicamente, a educação integral teve suas primeiras experiências no século XX, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Cecr), na Bahia (1950-1969), no projeto educacional de Anísio Teixeira, para crianças e jovens de até 18 anos. Segundo Gadotti (2009), o Cecn era composto por quatro "Escolas-Classe" e uma "Escola-Parque", visava alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídos ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos podiam residir na escola. O currículo era flexível e deveria ser implementado em outras unidades escolares da Bahia.

Posteriormente, outros projetos históricos foram criados, como os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), implementados no Rio de Janeiro, entre 1983 a 1994, idealizados por Darcy Ribeiro. Conforme Gadotti (2009), tratava-se de complexos escolares que incluíam gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadra de esporte e refeitório. Durante o governo Fernando Collor (1990-1992), o Cieps tomou um caráter assistencialista, mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). Com o impedimento de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994), retomou o projeto e mudou

novamente, agora eram os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). Em outros Estados, iniciativas foram tomadas, como a criação do Programa de Formação Integral da Criança (Profic), no Estado de São Paulo, os Centros de Educação Integral (Cies), na cidade de Curitiba, o (Cepecs), em Piracicaba, entre outros (Cavaliere, 2014).

Na visão de Cavaliere (2014), tais experiências incorporaram, após longo silêncio de período autoritário, as críticas a um modelo de escolarização visto como injusto, na medida em que seus parâmetros didático-pedagógicos não levavam em conta a realidade social e cultural das crianças e jovens das classes populares. Os programas lidavam com as questões dos tempos e dos espaços escolares, da diversificação das atividades, da seriação e progressão escolar, dos conteúdos programáticos.

Diante destas discussões iniciais, observamos que a concepção defendida nos documentos norteadores da educação integral no Brasil foi baseada na ampliação do tempo. Ainda que não faça menção direta à educação integral, a constituição brasileira (Brasil, 1988) garante que a educação é um direito humano fundamental, de todos, dever do Estado e da família, visa o desenvolvimento pleno da pessoa, o que implica uma abordagem integral. Neste mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) menciona a educação integral destacando a importância de ampliar a jornada escolar com vistas a melhoria da educação. Para tal, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) para efetivar o direito ao estabelecer, na Meta 6, que a educação em tempo integral deve ser garantida em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de modo que atenda, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Outro documento que trata da educação integral é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida em 2017, que aponta para a necessidade de uma educação que considere o desenvolvimento de forma ampla e integral.

Os documentos normativos citados anteriormente não fazem a conceituação de qual tipo de educação integral estão falando, alguns

deles, nem mencionam o termo desta maneira. Então, fazendo a leitura coerente com o procedimento teórico-metodológico o qual nos propomos, concordando com Castanha (2011), entendemos que não basta reproduzir o que diz os textos de normativas, tendo em vista que elas são construídas historicamente pelas ações humanas, desempenhando papel fundamental como instrumento de mediação das relações sociais, das contradições presentes entre as classes, constituindo-se como mecanismos de disciplinarização dos conflitos e contradições sociais. Elas, portanto, são sínteses de múltiplas determinações e estão em constante transformações.

Ante ao exposto, vejamos como tal afirmativa aparece para as políticas educacionais criadas recentemente para induzir a educação integral, como o programa Mais Educação, uma política criada em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17/2007, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do Ministro Fernando Haddad (PT). O programa focava na ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, objetivando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno (BRASIL, 2007). Funcionando a partir de 2008, o Mais Educação era abrangente, prevendo desde atividades pedagógicas, experimentação e investigação científica até atividades relacionadas à cultura e arte, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, entre outros pontos (BRASIL, 2007).

Ao analisar a referida política, Cardoso e Oliveira (2022) inferem que ela foi criada como forma de minimizar as desigualdades educacionais (evasão, reprovação distorção idade/série dos alunos) e sociais, por meio da ampliação da jornada escolar das crianças, adolescentes e jovens, com a oferta de atividades educativas no contraturno escolar. Em 2016, o Mais Educação foi substituído pelo Novo Mais Educação, Portaria nº 1.114/2016, e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016 (BRASIL, 2016), justificado pelo fato de que, aproximadamente,

50% das escolas de ensino fundamental (anos finais) não tinham alcançado a Meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo Jordão, Colares e Fonseca (2023), o programa Mais Educação foi criado e implementado no contexto de relativização do neoliberalismo, no decurso dos governos petistas de Lula Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). A política inicial, mesmo com muitas limitações, tinha elementos para ser aperfeiçoada, o que não veio a ocorrer em razão da descontinuidade da proposta original durante o governo ultraneoliberal de Michel Temer. O programa Novo Mais Educação voltou-se, exclusivamente, para disciplinas específicas, atendendo os índices das avaliações em larga escala.

Para Oliveira e Cardoso (2022), além da mudança governamental, um dos elementos impulsionadores para as alterações foi o Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do programa, que utilizou como indicadores as notas de Matemática e Língua Portuguesa da Prova Brasil (do 5º ao 9º ano) e Taxa de Abandono (do ciclo I e II do Ensino Fundamental) das escolas atendidas. A pesquisa foi realizada pela Fundação Itaú Social e demonstrou que, no período de 2008 a 2010, as instituições escolares apresentaram ineficácia no desempenho médio dos alunos nas avaliações do IDEB. Na ótica de Oliveira e Cardoso:

O relatório da empresa não analisou questões referentes ao espaço, à infraestrutura, à formação de profissionais, à integração das atividades no projeto pedagógico, aos critérios para priorizar escolas e alunos, recursos para sua implementação, entre outros fatores que poderiam influenciar nos resultados e na qualidade da educação, uma vez que, nas pesquisas nacionais, são elementos identificados como percalços para a efetivação do Programa Mais Educação. (2022, p. 9).

Portanto, a pesquisa desconsiderou as condições precárias das escolas públicas para o andamento do programa e responsabilizou as instituições pelos indicadores. No que diz respeito à infraestrutura física e material de muitas escolas, ignorou-se a responsabilidade do Estado

brasileiro na ampliação e melhoria da estrutura escolar para atender tal demanda (Nogueira Lima, 2023).

Segundo Ganzeli (2017), a construção e efetivação do direito à educação integral no Brasil tem se realizado de forma contraditória e conflituosa, sobretudo quando percebemos que os setores conservadores não medem esforços para reformar a Constituição Cidadã (1988), incorporando as concepções de Estado Mínimo, que compreende os indivíduos como consumidores, desobrigando o Poder Público de garantir os direitos sociais e mantendo a precarização como característica da educação básica. Por outro lado, setores progressistas da sociedade defendem o reforço do modelo constitucional do Estado Social de Direito, buscando a materialização do direito público da educação.

Na próxima seção, apresentamos o conceito de educação omnilateral, entendendo que é necessária uma discussão mais ampla sobre as concepções de educação integral, pois ela não deve ser limitada ao tempo de permanência dos estudantes na escola.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: POR UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA

As palavras são carregadas de intencionalidades, razão pela qual é fundamental deixar claro a partir de qual concepção teórica estamos utilizando o conceito de educação integral. Para tal, entendemos que dentro das sociedades capitalistas, divididas em classes sociais, a burguesia também defende modelos de educação integral, mas que são limitados ao tempo, sem compromisso com a formação completa dos indivíduos. Por esta razão, defendemos a educação omnilateral e politécnica, que ultrapassa a visão limitada de tempo de permanência na escola. A educação politécnica é a que mais se aproxima da nossa proposta de pesquisa, tendo em vista que advém de uma concepção marxiana de educação.

Segundo Frigotto (2012), o termo *omnilateral* vem do latim cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”, busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as concepções objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Tais dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos: “não são simplesmente dados pela natureza” (Frigotto, 2012, p. 267).

Portanto, sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação o tem como parte constituinte (Frigotto, 2012). Por isso Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, deve ser entendido como um princípio educativo, baseado na concepção de educação politécnica e tecnológica. A literatura que analisa as concepções de educação e instrução nas obras de Marx e outros marxistas, principalmente o trabalho como princípio educativo, entendem que a educação politécnica ou tecnológica é tratada como dimensão da educação omnilateral (Frigotto, 2012).

O conceito de educação politécnica, de acordo com Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), foi apresentado por Marx na Instrução aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional de Trabalhadores, publicadas em 1868 e que, em 1871, nortearia a política educacional da Comuna de Paris. O documento apresentou várias questões importantes para a Associação Nacional dos Trabalhadores, incluindo a ideia de que educação deveria combinar o trabalho produtivo com o intelectual visando desenvolver todas as capacidades humanas. Na referida Instrução, Marx (1983, p. 60), define:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica,

que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Tal concepção compreende três dimensões indissociáveis: a intelectual, formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e a tecnológica, ou seja, o domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais.

No contexto brasileiro, Saviani (2021) assevera para a necessidade de maior aprofundamento e precisão conceitual em nossas análises sobre a formação omnilateral. Para o autor, ela não se identifica, por exemplo, com educação de tempo integral, pois a defesa do tempo integral pode ser limitada à questão da permanência diária de uma criança na escola, sem uma proposta pedagógica que tenha compromisso com a superação do caráter unilateral da formação da vida humana na sociedade burguesa. O autor exemplifica citando que é o que acontece com algumas escolas de tempo integral nas quais as atividades realizadas no chamado contraturno assumem caráter predominantemente lúcido, chegando até a prejudicar a atividade de estudo, pois a criança retorna à sua casa, ao final da jornada, cansada e sem ter feito a lição de casa, porque estava envolvida com atividades distantes do processo de aprendizagem das ciências, das artes e da filosofia.

É necessário reconhecer os limites que o tempo põe à formação humana através de uma discussão mais ampla sobre a finalidade das atividades que integram o tempo de permanência na escola, sejam elas de período integral ou não. A educação omnilateral, assim, pode ocorrer em escolas que não são em tempo integral, tendo vista que o tempo não significa que o aluno receberá uma formação completa. (Saviani, 2021).

Gadotti (2009) corrobora afirmando que a educação integral não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada

integral. As escolas de tempo integral estão mais preocupadas em estender o direito de passar mais tempo na escola às camadas mais pobres da população, assim como demonstra as políticas de educação integral implementadas no país nos últimos anos, com uma forte dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), sem a preocupação com a formação integral do ser humano. Ainda segundo o autor, todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral.

Desta forma, na próxima seção, analisaremos como o direito à educação integral tem sido efetivado em uma cidade da região oeste do Estado do Pará a partir da análise do seu PME. Observamos que predomina a implementação de políticas nacionais de educação em tempo integral, tal como na maioria das cidades brasileiras.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PLANO MUNICIPAL DE ALENQUER/PA (2015-2025)

O Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME) são instrumentos de planejamento que definem as diretrizes, metas e estratégias para a educação dos estados e municípios, geralmente, com validade de 10 (dez) anos, seguindo as projeções do PNE. Para Abbiati (2019), no Estado de Democrático de Direito, sob o qual se assenta o Estado brasileiro, a garantia e efetivação dos direitos sociais, dentre eles a educação integral, pressupõe uma ação intencional do poder público, a qual se efetiva por meio do planejamento e da implementação de políticas públicas no âmbito federal, estadual, distrital e municipal.

Santos e Colares (2022) destacam os desafios históricos contemporâneos presentes no atendimento da educação pública dos povos da Região Amazônica, principalmente aos filhos da classe trabalhadora. Os debates sobre o direito à educação integral, nesse contexto, permeiam um campo específico de discussões e pesquisas educacionais que expressam os anseios pelo exercício da cidadania,

princípio do Estado Democrático de Direito, presente na Constituição Federal (1988).

Nesta mesma perspectiva, Santos e Colares (2024) acrescentam que as análises sobre as políticas implementadas na região amazônica para efetivação da educação integral requerem um olhar amplo as ameaças sobre esse direito advindas do neoliberalismo. Tal processo culmina em descontinuidades e rupturas em políticas ou programas que possuem características democráticas, ainda que limitadas dentro do Estado Liberal. É fundamental que os pesquisadores relacionam o particular e o universal, pois os problemas sociais e educacionais são reflexos de um histórico de exploração que impacta diretamente o modo de viver nas cidades, na educação pública e na política (Santos, Colares, 2022).

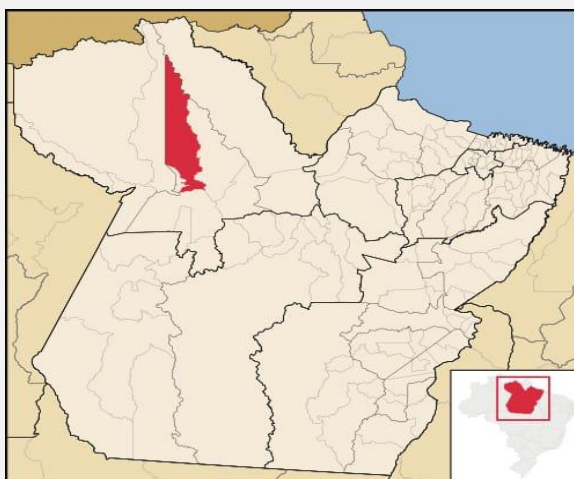
Para Colares (2022), conhecer o processo de formação dos povos da Amazônia é relevante para entender sua história, para que não haja dúvidas de que as desigualdades educacionais não decorrem de fatores naturais, mas de decisões humanas. Ainda prevalece, nas cidades amazônicas, o desafio de universalizar o acesso à educação escolar, especialmente em lugares que possuem especificidades que afetam diretamente o andamento das atividades escolares, como é o caso da cidade investigada nesta pesquisa.

Conforme demonstra o mapa da Figura 1, o município de Alenquer localiza-se na mesorregião do Baixo Amazonas, no Estado do Pará, fazendo fronteira com os municípios de Óbidos, Monte Alegre, Santarém e Curuá, ocupando uma área de aproximadamente 24.464 km, com uma população estimada em 69.377 habitantes (IBGE, 2022).

No que se refere à educação escolar, possui um sistema próprio de ensino, de acordo o seu PME, concentra instituições públicas e particulares atuando da Educação Infantil ao Ensino Superior. Quanto às instituições públicas municipais, destaca que, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), acompanha, controla e supervisiona, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, sobretudo a Educação

Infantil. O PME destaca os problemas enfrentados pelo município para garantir o acesso dos estudantes às instituições públicas, tendo em vista que ainda não conta com escolas suficientes, exclusivas para a Educação Infantil.

Figura 1 – Mapa da cidade de Alenquer/PA



Fonte: Prefeitura municipal de Alenquer, Pará. Disponível em: <<https://alenquer.pa.gov.br/>> Acesso em: 22 de junho de 2025.

Assim como demonstra o Quadro 1, no ano de 2014, considerando a rede pública e particular de ensino na modalidade de Ensino fundamental, estavam matriculados 13.686 alunos, sendo 8.302 nos anos iniciais e 5.384 nos anos finais. Os referidos dados são apresentados pelo PME, construído no ano 2015, que levou em consideração os números daquele momento histórico. No que se refere à educação integral, o município aderiu ao programa Mais Educação como política indutora da educação integral, começando a implementar no ano de 2011, com atividades no contraturno.

Conforme o Quadro (2), as primeiras atividades começaram em 2011, quando 13 (treze) escolas municipais aderiram ao programa atendendo 1.560 estudantes. Em 2012, o número de escolas aumentou para 27 (vinte e sete), sendo 14 (catorze) na zona urbana e 13 (treze) na rural, totalizando 3.774 alunos atendidos. Em 2013, foram cadastradas 44 (quarenta e quatro) escolas, com 4.976 matrículas. No ano de 2014, 42

(quarenta e duas) escolas, com um total de 5.016 alunos. A partir dos dados, é possível observar que o programa vinha numa ascensão, com o aumento no número de escolas e de matrículas, saltando de 1.560, no primeiro ano, para 5.016, em 2014. É importante destacar que, em 2016, como já mencionado na seção anterior, o Mais Educação foi substituído pelo Novo Mais Educação, o que causou, em várias cidades brasileiras, a redução de escolas e matrículas no programa.

Quadro 1 – Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa – Alenquer, no ano de 2014.

ADMINISTRAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Estadual	1.313	519	794
Municipal	12.253	7.663	4.590
Privada	120	120	-
Total	13.686	8.302	5.384

Fonte: PME Alenquer/PA, 2015.

Quadro 2 – Dados do Programa Mais Educação em Alenquer, PA.

ANO	Nº DE ESCOLAS	ALUNOS INSCRITOS
2011	13	1.560
2012	27	3.774
2013	44	4.976
2014	42	5.016

Fonte: PME Alenquer/PA, 2015.

O PME enfatiza que o Mais Educação foi bem aceito no município, porém, a forma como foi feita a adesão de algumas escolas, principalmente da zona rural, nos anos 2012 e 2013, não levou em consideração a localização geográfica e a infraestrutura física, o que desencadeou prejuízos no andamento das atividades, pois, muitas delas, não possuíam espaços nem para as atividades regulares. Em muitos casos, segundo o PME, as escolas funcionavam em casas improvisadas,

sem estrutura adequada, transporte escolar, monitores para trabalhar nas atividades cadastradas, nem locais básicos que uma escola necessita, tais como: lavatório e área de descanso para alunos que permanecem em tempo integral.

Araújo *et al.* (2024) enfatizam que Alenquer ainda enfrenta vários desafios na educação escolar, com falta de professores, escolas com infraestrutura inadequada, sem acessibilidade para alunos com necessidades especiais e níveis elevados de crianças fora da escola, em 2024, chegou a 825. Colares (2022) denuncia que o Estado brasileiro tem sido ausente nestas cidades, faltam escolas, professores e os recursos necessários para o pleno desenvolvimento das atividades educacionais, péssimas condições que afetam estudantes e professores em sua dignidade. Os problemas referidos pelo autor também aparecem em Alenquer, prejudicando o andamento de políticas de educação integral que poderiam agregar na formação dos estudantes.

Ao detectar as fragilidades, o PME apresenta 10 (dez) estratégias a serem adotadas para sanar os problemas enfrentados na implementação dos programas, apesar de não fazer uma análise mais ampla de como pretende atingir.

Como exposto no Quadro 3, existe uma grande preocupação com a infraestrutura das escolas para a realização das atividades em tempo integral. O plano previu, por exemplo, a adesão a programas nacionais de construção ou adequação de unidades escolares e a de, no mínimo, 2 (duas) escolas específicas. Há uma preocupação com a formação de professores, enfatizando-se a pretensão de que atuem em uma única escola, pois, provavelmente, atuavam em várias instituições e eram sobrecarregados. Menciona, também, as escolas do campo e quilombolas, embora não apresente dados ou como o município vai atuar para garantir este direito nessas regiões específicas. Por fim, menciona a importância de políticas que garantam a alimentação das crianças na jornada integral.

Quadro 3 – Estratégias adotadas em Alenquer/PA no PME (2015-2025).

ESTRATÉGIAS	
1.	Promover educação em tempo integral nas escolas públicas;
2.	Ampliar a jornada dos professores para atuar em uma única escola de tempo integral;
3.	Desenvolver escolas com padrão adequado para atividades em tempo integral;
4.	Aderir a programas nacionais de construção e restauração de escolas públicas;
5.	Oferecer cursos de formação para professores atuarem na educação integral;
6.	Promover a integração da escola com diferentes espaços educativos;
7.	Atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e quilombolas, para efetivação da educação em tempo integral;
8.	Garantir, nas propostas pedagógicas da escola, medidas para otimizar os tempos e os espaços;
9.	Construir ou adequar, no mínimo, 02 (duas) escolas para atendimento específico para a educação em tempo integral;
10.	Desenvolver políticas que garantam alimentação para atender os alunos da educação em tempo integral.

Fonte: Adaptado de PME Alenquer, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral não se resume ao tempo de permanência do estudante na escola, assim como discutido ao longo deste texto. Neste sentido, defendemos uma concepção que seja contra hegemônica, omnilateral e politécnica, que abarque todas as dimensões da formação humana. Tal modelo vai na contramão da concepção apenas de tempo, pois o trabalho não será visto como mercadoria, mas como um ato educativo. São premissas que precisam nortear os debates sobre a integral no Brasil, mesmo diante dos limites impostos pelo Estado burguês, do avanço do neoliberalismo, suas crises estruturais e seus impactos no campo educacional.

Nesta conjuntura, esta análise se dedicou a problematizar o PME de uma cidade do interior da Amazônia, Alenquer, região oeste do Pará. A análise do PME de Alenquer, 2015 a 2025, evidenciou que o município aderiu a um programa indutor da educação integral: o programa Mais Educação. Observamos que, assim como grande parte das cidades amazônicas, o município enfrenta graves problemas para efetivação da

educação integral, por conta das condições geográficas e a infraestrutura precária de algumas escolas, indicando que ele foi implementado sem preparar o município. Ainda assim, houve grande adesão de escolas e um número considerável de alunos matriculados até o ano de 2014. Vale ressaltar que os problemas referentes à educação integral no país são mais amplos e não se pode responsabilizar somente os municípios pela efetivação deste direito, o Estado deve atuar de forma conjunta aos municípios e as políticas precisam considerar todas as singularidades da região, além disso, ouvir os municípios e a comunidade escolar, numa perspectiva de gestão democrática.

REFERÊNCIAS

- ABBIATI, A. S. **O direito à educação integral nos planos municipais de educação (2015-2025) dos municípios da região metropolitana de Campinas**. 504 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.
- ALENQUER (PA). **Plano Municipal de Educação: 2015-2025** [Lei Municipal Nº 1.093/2015, de 24 de junho de 2015]. Alenquer, Pará: Prefeitura Municipal de Alenquer, Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <<https://alenquer.pa.gov.br/>> Acesso em: 12 de junho de 2025.
- ARAÚJO, A. de. A.; SANTOS, N. R. de. A.; SANTOS, M. A. O.; SOARES, F. I. L.; MARTORANO, L. G.; SILVA, M. da. L. D. L. A municipalização da educação e a percepção do comprometimento dos gestores municipais de Alenquer-PA. **Revista Inclusiones**, v 11, jan-mar, p. 148-169, 2024.
- 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**, Santarém/PA, Vol. 15, p. 01 - 29, e025022, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>> Acesso em: 10 de junho de 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto Nº7.083, 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>> Acesso em: 10 de junho de 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 01 de abril de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 5.692/72. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 de abril de 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10172 de 9/01/2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13005/2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2014.

BRASIL. **Portaria Nº 1.144/2016/MEC**. Dispõe sobre o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 01 de abril de 2025.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 47. 2022. ISSN: 1984-6444, <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447465>.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do Marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309-331, 2012.

CAVALIERE, A. M. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelo no Brasil. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro, Ponteiro: FAPERJ, 2014.

COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p.e022043, 2022. Disponível em:<<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus>> Acesso em: 02 de abril de 2025.

COLARES, M. L. I. S. **As políticas educacionais do Município de Santarém/PA (1989-2002)**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, B. I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do**

Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

GANZELL, P. Educação integral: direito público subjetivo: **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 575-591, set./dez. 2017.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de. O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de educação integral Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência da Jomtien. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 32 - 57, set/dez, 2018.

JORDÃO, J. V.; COLARES, M. L. I. S.; FONSECA, A. D. O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, 15(1), e74719. 2023.

MACIEL, C. A.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

NOGUEIRA LIMA, G. S. **A educação em tempo integral na cidade de Belterra/PA (2009-2020): uma análise crítica.** 204 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2024.

SANTOS, A. R. dos.; COLARES, M. L. I. S. C. O direito à educação integral na Amazônia: estudo na região metropolitana de Santarém/PA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22. 2022.

SANTOS, A. R. dos.; COLARES, M. L. I. S. C. O direito à educação integral: conservadorismo e disputas de mercado. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora. v 29. 2024.

SAVIANI, D.; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.** 1. Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2021.

SOARES, L. de. V.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades e inovação**, v. 7, n. 15, 2020.

CAPÍTULO 3

A ESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Eriane Oliveira Sousa¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

INTRODUÇÃO

A Amazônia, com sua imensa extensão territorial, vastas redes hidrográficas, densas florestas e exuberante biodiversidade, configura-se como uma realidade de intensos contrastes. Sua identidade complexa e rica é resultado de múltiplas influências culturais, históricas e étnicas, sendo um produto brasileiro tropical de diversas correntes e grupos culturais (Benchimol, 2009, p. 15). A característica primordial do povoamento da Amazônia é a multidiversidade de povos e nações, uma etnodiversidade original que se manifesta em aspectos antropológicos e culturais como a linguagem, ritos e formas próprias de subsistência. Essa realidade faz da região, na visão de Gilberto Freyre, “uma sociedade aberta, cordial e acolhedora” (Benchimol, 2009, p. 16).³

No prefácio do livro Educação e Realidade Amazônica – Volume 3, intitulado “Amazônia: para além do território”, o professor Dr. Anselmo

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFOPA), Santarém, PA, Brasil. E-mail: eriane.oliveira@aluno.ufopa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pesquisadora CNPq, Santarém, PA, Brasil. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3456-7890>

³ Benchimol (2009, p. 15) destaca o papel ativo das comunidades amazônicas na construção de espaços escolares, ressaltando que a participação direta na edificação e adaptação das escolas representa não apenas uma resposta à ausência do Estado, mas também uma afirmação identitária e cultural. Essa atuação revela uma pedagogia enraizada no território, que valoriza saberes locais e práticas tradicionais como parte do processo educativo. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W4387707776>. Acesso em: 11 nov. 2025.

Alencar Colares destaca a grandiosidade da região amazônica, ressaltando que:

Trata-se da região com a maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de rios navegáveis, 20% da água doce e 67% das florestas tropicais do nosso planeta. Desta forma, apresenta uma rica biodiversidade a qual tem sido objeto de cobiça internacional, especialmente por parte dos países mais ricos e que já destruíram grande parte de seus ecossistemas. Além da exuberância natural, e muito acentuada a diversidade de povos, e de culturas, as quais merecem respeito e atenção no tocante a conhecer para preservar, valorizar, tanto as espécies da flora e da fauna, quanto as manifestações e os saberes. A extensão territorial da Amazonia, a variedade de espécies animais e vegetais, e a diversidade cultural, propiciam a esta região uma heterogeneidade que ainda é pouco conhecida e levou alguns estudiosos a defender que deveríamos mudar a grafia para “Amazônias” (Colares, 2018, p. 3-4).

Esse entendimento revela que a Amazônia não pode ser compreendida apenas como um espaço geográfico, mas como um mosaico de identidades, saberes e práticas que desafiam visões simplificadoras. A proposta de pluralizar o nome “amazônias” simboliza o reconhecimento da multiplicidade de experiências humanas e ecológicas que coexistem nesse território. Assim, pensar a educação na Amazônia exige sensibilidade para essa diversidade, valorizando os saberes locais e promovendo práticas pedagógicas que respeitem e dialoguem com as realidades amazônicas.

Neste contexto, o presente artigo versa sobre a estrutura física das escolas e o direito à educação integral, considerando as particularidades regionais da Amazônia. Entre as complexidades da região, destacam-se os desafios relacionados ao acesso e à qualidade da educação, especialmente em áreas remotas, onde fatores geográficos e sociais dificultam a garantia de uma formação equitativa e inclusiva.

A estrutura física das escolas na Amazônia transcende a mera construção de edifícios, configurando-se como um elemento central na materialização do direito à educação integral, que abrange aspectos

sociais, culturais e ambientais. A qualidade da infraestrutura escolar não é um luxo, mas uma premissa para que a práxis educacional ocorra, demandando que a escolarização seja acompanhada de diversos complementos.

Essa compreensão está alinhada ao pressuposto do materialismo histórico de que a educação, como demais aspectos da vida material, é condicionada, em última instância, pelo modo de produção da vida material. Assim, a vida real, e não a consciência, é que produz a realidade social e as formas de pensar sobre ela (Marx e Engels, 2007, p. 87-94; Lombardi, 2010, p. 15-16).

A educação ocorre em diversos espaços, mas a escola tem um papel (função) central por seu tempo considerável na fase formativa da vida. Reconhecer o direito à educação implica na garantia à cidadania e na valorização da equidade educativa, assegurando acesso, qualidade e garantia de conclusão da Educação Básica para todos, independentemente da origem. Conhecer e compreender os problemas educacionais da Amazônia é essencial (Colares, 2025), e isso se reflete diretamente na análise da infraestrutura escolar.

Por sua vez, a educação é um direito humano fundamental, consagrado na Constituição de 1988 (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que atribuem ao Estado e à família a responsabilidade de promover o desenvolvimento pleno, cidadania e qualificação para o trabalho (Saviani, 2014; Santos & Colares, 2023).

Para uma compreensão aprofundada, o estudo se fundamenta na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011; 2014; 2021), buscando reflexões alicerçadas em uma concepção dialética da educação. Esta se alinha à defesa da omnilateralidade, um conceito de viés marxista que aponta a união entre ensino e trabalho e uma formação que integra ciência e técnica ao desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades (Manacorda, 2011, p. 7).

A educação omnilateral está assentada em uma tríplice formação: intelectual, física e ensino politécnico. Sob essa ótica, a estrutura física

adequada das escolas se torna um requisito indispensável para a efetivação dessa formação plena.

A pesquisa, de cunho exploratório, justificada pela necessidade de investigar os fenômenos em seu contexto natural. O foco é “conhecer e compreender os problemas educacionais da Amazônia” (Colares, 2025).

A coleta de dados foi combinando diferentes técnicas: Fontes Bibliográficas e Documentais: Livros, artigos científicos, dados do Censo Escolar da Educação Básica 2024, nota técnica INEP/MEC e documentos legais; Análise de Recursos Visuais: Fotografias que ilustram as condições físicas das instituições de ensino, solicitados à Técnica de Referência da SEMED – Articuladora Municipal de Formação e Monitoramento (Pactuação RENALFA). O uso dessas imagens oferece uma compreensão visual direta e contextualizada, revelando aspectos que o texto verbal não capta.

A análise dos dados adotou uma perspectiva crítica e histórico-dialética, buscando descrever as realidades, mas também compreender suas determinações e contradições. A pesquisa visa “contribuir tanto ao desencaixe do real como a transformação da realidade em função da emancipação humana” (Cardozo, Colares e Colares, 2023, p. 15).

O texto está organizado em Contextualização: A Educação na Amazônia e Seus Desafios Estruturais, e A Infraestrutura Escolar Amazônica Entre Limites e Potencialidades, finalizando com as Considerações Finais.

CONTEXTUALIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E SEUS DESAFIOS ESTRUTURAIS

Esta seção contextualiza a educação na Amazônia, focando nos desafios materiais e históricos. Analisa como a precariedade da infraestrutura (logística, clima e falta de serviços básicos) em áreas ribeirinhas, indígenas e urbanas compromete o direito universal à educação de qualidade, sendo um reflexo do legado colonial que desconsiderou as singularidades regionais.

O Legado Histórico da Educação na Amazônia e a Diversidade de Realidades e Seus Desafios Estruturais

Para compreender os desafios estruturais atuais da educação na Amazônia, é fundamental um olhar sobre sua historicidade. A educação formal na região tem raízes profundas no período colonial, marcada pela influência da catequese e dos interesses colonizadores.

A história da Amazônia está ligada à chegada dos europeus, que vieram explorar e colonizar. A Igreja e o governo trabalhavam juntos: os padres, principalmente os jesuítas, usavam teatro e música para atrair os indígenas. O objetivo era ensinar a religião e fazer com que eles obedecessem à coroa portuguesa, servindo como trabalhadores.

A catequese foi um poderoso aliado da colonização. Religiosos, em especial os jesuítas, serviram-se de mecanismos sedutores como, por exemplo, as atividades teatrais e a música, atraindo indígenas para as missões⁴ nas quais deveriam tornar-se "civilizados", o que deve ser lido como fiéis aos ensinamentos da Igreja e súditos da coroa portuguesa, mão de obra a serviço dos interesses coloniais (Colares, 2023, p.1).

Essa perspectiva histórica é valiosa para entender a base sobre a qual a educação amazônica foi construída, muitas vezes desconsiderando as particularidades locais e as formas de organização social dos povos originários. A educação colonial, predominantemente jesuítica, visava à assimilação cultural e religiosa, e não ao desenvolvimento autônomo das comunidades.

Saviani (2019, p. 317) destaca que a educação jesuítica tinha como principal objetivo a "formação de quadros para a burocracia colonial e eclesiástica, bem como a catequese e a 'civilização' dos índios". Essa finalidade instrumental, focada nos interesses da metrópole e da Igreja, resultou na desconsideração das especificidades culturais e sociais dos povos nativos. A imposição de um modelo educacional eurocêntrico e universalizante criou uma lacuna entre a escola e a

vida. Essa desarticulação histórica é um dos pilares para compreender a inadequação persistente da estrutura física das escolas na Amazônia.

No oeste do Pará, na cidade de Santarém, não é diferente. Essa desarticulação histórica é um dos pilares para compreender a inadequação persistente da estrutura física das escolas na Amazônia. Para entender esse panorama, é preciso considerar o contexto geográfico, social e cultural em que o município está inserido.

Santarém é um município localizado no estado do Pará, na região Norte do Brasil. Com uma área territorial de aproximadamente 17.898 km², é uma das maiores cidades da região oeste paraense e está inserida na Amazônia Legal, que abrange nove estados brasileiros e representa mais da metade do território nacional. Sua posição estratégica na confluência dos rios Tapajós e Amazonas faz de Santarém um importante centro urbano e logístico da região amazônica.

A cidade é banhada por dois dos mais importantes rios da Amazônia: o Rio Tapajós, conhecido por suas águas cristalinas, e o Rio Amazonas, o maior em volume de água do mundo. Essa confluência forma um fenômeno natural conhecido como o “encontro das águas”, onde os dois rios correm lado a lado sem se misturar por vários quilômetros. Além desses, Santarém é cercada por diversos afluentes e igarapés, como os rios Arapiuns, Maró e Curuá-Una, além dos igarapés Urumari e Juá, que desempenham papel fundamental na vida das comunidades ribeirinhas.

A presença desses rios e afluentes não apenas garante o abastecimento de água e o transporte fluvial, mas também sustenta atividades econômicas como a pesca, o turismo e o extrativismo. A diversidade ecológica e cultural da região reforça o papel de Santarém como um ponto de encontro entre natureza exuberante e saberes tradicionais, contribuindo para a riqueza da Amazônia brasileira.

Essa diversidade ecológica e cultural é acompanhada por uma estrutura educacional que busca atender às especificidades amazônicas. O Plano Municipal de Educação (PME) 2015–2025

estabelece metas para ampliar o acesso à educação básica, melhorar a qualidade do ensino e valorizar os profissionais da educação. A rede municipal inclui escolas urbanas e rurais, com atenção especial à educação infantil e ao ensino fundamental, além de iniciativas voltadas à educação de tempo integral.

A realidade da estrutura física escolar na Amazônia Legal é altamente heterogênea, variando drasticamente entre centros urbanos, como Santarém, e áreas rurais, ribeirinhas ou de difícil acesso.

- Problemas de acesso e mobilidade: A imensidão da floresta e a dependência de rios dificultam a chegada a muitas escolas, exigindo, em comunidades ribeirinhas, transporte escolar em pequenas embarcações e escolas flutuantes ou em palafitas. A logística de entrega de materiais e manutenção é severamente impactada.
- Condições climáticas: Altas temperaturas e chuvas intensas exigem estruturas adaptadas, sendo comuns problemas de telhados danificados, falta de ventilação e umidade crônica.
- Infraestrutura básica precária: Muitas escolas, principalmente em áreas remotas, carecem de água potável encanada, saneamento básico digno, energia elétrica estável ou conectividade à internet. A ausência de energia, por exemplo, limita o tempo de estudo e as possibilidades pedagógicas, impedindo o uso de tecnologia.

Essa diversidade de realidades impõe desafios únicos:

- Grandes Cidades Urbanas (como Santarém): Estrutura mais consolidada (alvenaria, redes de água/esgoto), mas com problemas de superlotação, falta de manutenção adequada e insegurança em bairros periféricos.
- Escolas Ribeirinhas e Remotas: Representam o cenário mais crítico, muitas vezes com unidades pequenas, em madeira sobre palafitas, com acesso precário a água potável, saneamento deficiente, energia intermitente (geradores) e internet rara.

- Escolas Indígenas e Quilombolas: Além dos desafios de infraestrutura comuns, precisam de espaços adaptados culturalmente, que reflitam e apoiem a identidade cultural do povo, com materiais locais e cozinhas/refeitórios que atendam às peculiaridades alimentares dessas comunidades.

A precariedade da infraestrutura tem um impacto profundamente negativo na aprendizagem, contribuindo para baixo desempenho escolar, elevadas taxas de abandono e dificuldade na atração e fixação de professores qualificados em áreas remotas.

A heterogeneidade é patente: escolas urbanas em Santarém oferecem alvenaria e serviços básicos; ribeirinhas dependem de palafitas vulneráveis a cheias; indígenas demandam espaços culturalmente relevantes (Colares, 2013). Dados do Censo Escolar 2024 revelam: região Norte com 49,6% de banda larga em ensino fundamental; estados como Pará (51,4%) e Amazonas (39,3%) abaixo de 60% (Brasil, 2025).

Quadro 1 – Realidades infraestruturais por contexto amazônico

Contexto	Estrutura típica	Principais deficiências	Impactos educacionais
Urbano (Santarém)	Alvenaria, redes públicas	Superlotação, manutenção	Desempenho médio; evasão periférica
Ribeirinho	Alvenaria/ Materiais locais Palafitas/flutuantes	Saneamento, energia intermitente	Abandono elevado; saúde comprometida
Indígena	Alvenaria/ Materiais locais	Inadequação cultural	Desvalorização saberes tradicionais

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Nota Técnica INEP (2024) e acervo visual SEMED/Santarém (2025).

Apesar do ambiente marcado por carências estruturais, a realidade educacional amazônica revela uma notável capacidade de resiliência e inovação por parte das comunidades escolares. Em muitos casos, a ausência de apoio governamental contínuo impulsiona soluções locais e autônomas para a manutenção e adaptação das infraestruturas. Professores, pais e lideranças comunitárias

frequentemente se mobilizam em mutirões para realizar reparos, construir mobiliários improvisados e adaptar espaços precários, evidenciando não apenas a criatividade diante da escassez, mas também as contradições profundas entre o que está posto na legislação educacional e o que se vivencia cotidianamente.

Essa mobilização comunitária não se limita à sobrevivência institucional; ela constitui uma verdadeira *práxis educacional* que emerge das necessidades concretas do território. Em aldeias indígenas, por exemplo, é comum que a própria comunidade participe da construção das escolas com materiais locais e técnicas tradicionais, buscando criar ambientes que dialoguem com a cultura e o modo de vida. No entanto, como alerta Colares (2013), muitas dessas escolas, embora reconhecidas oficialmente como indígenas pelas secretarias municipal e estadual de educação, não atendem aos requisitos legais para uma educação diferenciada e culturalmente relevante. Isso revela uma dissonância entre o reconhecimento formal e a efetivação prática dos direitos educacionais previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

A resiliência comunitária, não pode ser romantizada como solução definitiva. Ela evidencia a omissão do Estado em garantir condições mínimas para a oferta de uma educação integral, como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Municipal de Educação de Santarém. A precariedade da estrutura física das escolas, especialmente nas zonas rurais e ribeirinhas, compromete diretamente a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes. A legislação brasileira assegura o direito à infraestrutura adequada, à valorização dos profissionais da educação e ao respeito às especificidades culturais dos povos da Amazônia. No entanto, o que se observa é uma distância entre o texto legal e a realidade concreta das escolas da Rede Municipal de Santarém.

Figura 1 - Estrutura física de escolas públicas municipais de Santarém-PA.



Fonte: Acervo coletado na pesquisa do componente curricular Educação e Amazônia (2025).

Essas imagens da estrutura física das escolas públicas municipais de Santarém revelam, as contradições entre o que está garantido na legislação educacional brasileira e o que se concretiza nos territórios amazônicos. Elas evidenciam tanto os limites materiais enfrentados pelas comunidades escolares quanto os gestos de resistência e criatividade que emergem diante da ausência de políticas públicas eficazes.

A realidade educacional amazônica reflete o compromisso da Rede Municipal de Santarém com a promoção da educação integral, sustentada por uma estrutura física razoavelmente satisfatória, embora ainda em processo contínuo de aprimoramento. Esse esforço enfrenta desafios significativos impostos pelas condições geográficas da região, que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Como destacou Benchimol (1999), a Amazônia é um espaço de intensa diversidade cultural, fruto da convivência e integração de múltiplos povos, tradições e saberes.

Essa riqueza sociocultural e étnica moldou uma sociedade aberta e acolhedora, capaz de incorporar e recriar valores e técnicas. Mesmo

diante das forças da modernização, a região preserva suas singularidades e identidade amazônica.

Diante disso, quando olhamos para o geral e o particular, refletimos sobre a infraestrutura escolar e como são compartilhadas com os envolvidos, as intervenções se tornam concretas, pois refletem as reais demandas e o conhecimento local.

Essas singularidades demandam equilíbrio com universalidade: padrões nacionais (acesso, qualidade) adaptados localmente, influenciando formação docente para interculturalidade (Coelho; Santos; Silva, 2015, p. 20).

A Singularidade Amazônica e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

A Amazônia Legal, apesar de sua riqueza, apresenta taxas de escolarização e proficiência abaixo da média nacional, além de menor investimento por aluno (Brasil, 2022). O Índice de Nível Socioeconômico (INSE) na região é de 4,31, abaixo da média nacional de 4,80, o que reforça que a precariedade da infraestrutura está atrelada a um contexto de vulnerabilidade social (Brasil, 2022). Para os povos indígenas, a questão da estrutura física se entrelaça com a luta pela afirmação étnica e por uma educação diferenciada (Colares, 2013, p. 102).

A pedagogia histórico-crítica (PHC), ao propor que o movimento de aprendizado vá "do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos" (Martins, 2016, p. 72), exige que a escola, como espaço de transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados, cumpra seu papel humanizador. Sob essa ótica, é necessário ter escolas em condições possíveis de oferecer espaços e estruturas físicas adequadas, articulando o planejamento intencional e a sistematização lógica dos conteúdos.

A escola, como instituição social, sofre a influência de diversas e contraditórias pressões sociais, o que Saviani (2010) interpreta como um paradoxo educacional entre a função de transformação e a de reprodução da ordem vigente.

No contexto amazônico, a materialidade da escola comunica valores: uma escola deteriorada sinaliza a desvalorização da educação, enquanto um ambiente bem cuidado pode inspirar e motivar. As políticas educacionais frequentemente falham ao impor modelos padronizados que não se adaptam à dinâmica amazônica. É fundamental que a análise dessas políticas ocorra a partir de um método histórico-dialético (Cardozo, Colares e Colares, 2023, p. 1), que permita a compreensão da complexidade da realidade social para evitar soluções simplistas e de fato contribuir para a transformação.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR NA AMAZÔNIA: DADOS E INDICADORES

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2024⁴ (Inep/MEC, 2025) revelam uma disparidade significativa na infraestrutura tecnológica e física entre as redes de ensino, com a rede privada apresentando índices significativamente mais elevados.

No Ensino Fundamental, a rede municipal, principal responsável pela oferta, é a que menos dispõe de recursos tecnológicos para os alunos, como lousa digital (13,9%), projetor multimídia (61,3%) ou internet para uso dos estudantes (39,6%).

Quando se observa o acesso à internet banda larga, os estados da Amazônia apresentam baixa cobertura. Os menores percentuais são: Acre (27,7%), Amazonas (39,3%), Roraima (43,2%), Amapá (45,8%) e Pará (51,4%), todos com cobertura inferior a 60%. A região Norte demonstra percentuais abaixo de 50% em oito dos dez quesitos tecnológicos analisados para o Ensino Fundamental, com apenas 49,6% das escolas

4 O Censo Escolar da Educação Básica 2024, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), é a principal pesquisa estatística sobre a educação básica no Brasil. Ele reúne dados sobre matrículas, profissionais da educação, infraestrutura das escolas e rendimento dos alunos, sendo essencial para o planejamento de políticas públicas e o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

tendo acesso à internet banda larga, evidenciando uma disparidade marcante em relação ao restante do País.

Os Indicadores Educacionais no Brasil (Brasil, 2021) corroboram essa desvantagem. A Amazônia Legal apresenta taxas de escolarização e proficiência (Saeb) inferiores à média nacional. O Pará, por exemplo, alcançou IDEB de 4,8 para os anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública), inferior à média nacional. A proficiência em Matemática e Língua Portuguesa também se mostra inferior na Amazônia Legal. A ausência de laboratórios, bibliotecas e materiais didáticos adequados, ligada à infraestrutura precária, limita as oportunidades de aprendizado e aprofundamento do conhecimento (Brasil, 2021).

Apesar dos desafios, também destacamos a educação integral, onde o percentual de matrículas em tempo integral tem apresentado crescimento na rede pública, passando de 9,1% para 19,1% no Ensino Fundamental entre 2020 e 2024 (Inep/MEC, 2025). Contudo, a expansão do tempo integral, que visa a formação omnilateral (Manacorda, 2011), exige uma estrutura física condizente, o que é um desafio particular na Amazônia, onde a ausência de quadras esportivas, refeitórios e espaços de convivência limita a promoção do desenvolvimento físico e social dos estudantes.

A disparidade na infraestrutura e o baixo desempenho regional (IDEB/SAEB)⁵ reforçam a necessidade de um Planejamento Político-Pedagógico Contextualizado. A PHC orienta que o ensino se baseie na sistematização lógica dos conteúdos (Martins, 2016), mas essa sistematização é comprometida pela falta de recursos básicos (internet,

5 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo Inep/MEC em 2007 que sintetiza dois componentes fundamentais da qualidade educacional: o fluxo escolar (taxas de aprovação e reprovação) e o desempenho dos estudantes nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O IDEB é calculado a partir dos dados do Censo Escolar e das médias de desempenho em língua portuguesa e matemática, permitindo o monitoramento das metas de qualidade da educação básica em nível nacional, estadual, municipal e escolar. É uma ferramenta estratégica para o planejamento de políticas públicas e para a redução das desigualdades educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 11 nov. 2025.

laboratórios, salas adequadas). A singularidade do ambiente amazônico (clima, logística, diversidade cultural) impõe que a universalidade do direito à educação seja garantida através de políticas e infraestruturas diferenciadas. A escola, em vez de ser um espaço de transmissão de cultura universal, torna-se um local que perpetua a exclusão se sua materialidade não for adaptada.

Resiliência e Inovação Comunitária Frente aos Desafios

A realidade educacional amazônica evidencia uma atuação intensa das comunidades escolares frente ao abandono institucional. A pesquisa revela que, diante da ausência sistemática de políticas públicas eficazes e do descaso com a infraestrutura escolar, emergem práticas locais de resistência e reinvenção. Ajuda da comunidade escolar para desenvolver pequenos reparos, construção de mobiliários improvisados e adaptações de espaços precários são estratégias recorrentes, não como expressão de protagonismo idealizado, mas como resposta forçada à negligência do Estado.

Em aldeias indígenas, por exemplo, a construção de escolas com materiais locais e técnicas tradicionais não é apenas uma escolha cultural, mas muitas vezes a única alternativa viável diante da omissão governamental. Essa práxis comunitária, embora demonstre capacidade de mobilização e valorização dos saberes locais, não pode ser interpretada como solução suficiente ou desejável. Ao contrário, ela escancara a contradição entre o discurso legal de uma educação equitativa e culturalmente sensível e a realidade de estruturas improvisadas, sem recursos mínimos para garantir o direito à aprendizagem.

A atuação de profissionais e pesquisadores na Amazônia tem contribuído para desmistificar visões homogeneizadoras da educação, reconhecendo a diversidade sociocultural da região. No entanto, essa valorização só se torna efetiva quando acompanhada de políticas públicas que assegurem condições materiais dignas. Como alerta

Colares (2013), muitas escolas indígenas, embora formalmente reconhecidas, não cumprem os requisitos legais para uma educação diferenciada e de qualidade, revelando o abismo entre o reconhecimento jurídico e a efetivação prática dos direitos educacionais.

Portanto, a resiliência comunitária não deve ser mitificada como virtude compensatória, mas compreendida como um sintoma da precarização estrutural que atravessa as políticas públicas educacionais na Amazônia. Como alerta Mészáros⁶ (2011, p. 17), é preciso enfrentar “a crise global em desenvolvimento e as condições necessárias para a sua solução”, o que implica reconhecer que respostas locais, embora legítimas, não substituem a responsabilidade do Estado. Nesse sentido, Mascaro⁷ (2013, p. 115) reforça que “o Estado é a forma política da reprodução do capital”, e sua omissão diante das desigualdades educacionais não é acidental, mas parte de uma lógica estrutural que perpetua a exclusão. Assim, a mobilização comunitária, ainda que bem-intencionada, não pode ser romantizada como solução, pois corre o risco de despolitizar a luta por direitos e naturalizar a ausência do poder público.

Infraestrutura e Políticas Públicas: Reflexões para uma Educação Contextualizada

⁶ Mészáros (2011, p. 17) discute a crise estrutural do capital e a urgência de superá-la por meio de uma educação emancipadora, que não se submeta à lógica mercantil. Para o autor, é necessário enfrentar “a crise global em desenvolvimento e as condições necessárias para a sua solução”, reconhecendo que a educação deve formar para a vida e não para o mercado. Disponível em:

<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/a-educacao-para-alem-do-capital-152392>. Acesso em: 11 nov. 2025.

⁷ Mascaro (2013, p. 115) afirma que “o Estado é a forma política da reprodução do capital”, destacando que sua estrutura não é neutra, mas funcional à manutenção das relações sociais capitalistas. Em sua obra, o autor desenvolve uma crítica marxista à forma estatal, evidenciando como o Estado atua como mediador da dominação de classe e da reprodução das desigualdades. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/estado-e-forma-politica-152393>.

Acesso em: 11 nov. 2025.

A discussão sobre a estrutura física das escolas na Amazônia converge inevitavelmente para a análise das políticas públicas educacionais. A insuficiência ou inadequação das políticas públicas, a burocracia na liberação de recursos e a ausência de projetos arquitetônicos adaptados às condições climáticas e geográficas da Amazônia são entraves significativos para a melhoria da infraestrutura escolar.

Para alcançar a qualidade, as políticas públicas devem ser elaboradas a partir de uma compreensão aprofundada da realidade local, exigindo um desencaxe do real por meio de uma análise histórico-dialética (Cardozo, Colares e Colares, 2023). Isso implica reconhecer que a escolarização sozinha não basta, sendo necessários "diversos complementos" para uma práxis educacional completa.

A singularidade amazônica deve interferir diretamente nas políticas educacionais e na formação de profissionais:

- Políticas Educacionais: A imposição de modelos universalizantes e padronizados deve ser substituída por programas específicos para a Amazônia. Isso se traduz na construção e manutenção de escolas flutuantes, na adoção de sistemas de energia solar para comunidades isoladas, em soluções de saneamento adaptadas e no desenvolvimento de projetos arquitetônicos que respeitem a dinâmica sazonal dos rios. Tais medidas garantem o direito universal à educação, mas mediadas pela condição singular.
- Formação e Atuação de Profissionais: A formação deve capacitar os educadores a lidarem com a precariedade estrutural (exemplo, falta de laboratório, internet) de forma criativa (resiliência pedagógica) e a integrarem o currículo ao ambiente e à cultura local, fortalecendo a relação entre a teoria (conhecimentos sistematizados da PHC) e a práxis (realidade amazônica). Os profissionais da educação na Amazônia são chamados a oferecer

contribuições no sentido de valorizar as diversidades, por meio da adaptação curricular e uso de recursos pedagógicos que utilizam o ecossistema e os saberes tradicionais como laboratório e biblioteca.

A colaboração entre os diferentes níveis de governo e a escuta ativa das comunidades são essenciais para que as políticas públicas realmente transformem a infraestrutura escolar e garantam uma educação de qualidade para todos na Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a estrutura física das escolas na Amazônia é um pilar essencial e, ao mesmo tempo, um dos maiores desafios para a concretização da educação integral na região. A investigação demonstrou que a precariedade da infraestrutura, atestada por indicadores educacionais (Inep, 2025) e recursos visuais, afeta diretamente o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes.

A complexidade do cenário exige um olhar que transcenda a simples construção de edifícios, compreendendo as particularidades geográficas, sociais e culturais dos diversos contextos amazônicos. A singularidade da região exige que as políticas educacionais e a formação de profissionais sejam adaptadas para garantir o direito universal à educação, através de projetos arquitetônicos e soluções tecnológicas (escolas flutuantes, energia solar) que valorizem a diversidade e a resiliência local.

A concretização de uma educação de qualidade na Amazônia passa pela transformação da infraestrutura escolar em ambientes que sejam seguros, acessíveis, equipados e culturalmente relevantes. Isso exige um compromisso multifacetado que envolva a articulação entre os diferentes níveis de governo, a pesquisa acadêmica para subsidiar decisões e, primordialmente, a participação ativa das

comunidades. Somente com essa sinergia será possível pavimentar o caminho para um futuro em que a educação integral seja uma realidade para todas as crianças e jovens amazônicos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e equitativo da região.

REFERÊNCIAS

BENCHIMOL, S. **Amazonia: formação social e cultural**. Manaus: Valer, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2025.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. Apontamentos para a análise das políticas educacionais a partir do método histórico-dialético. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 32, n. 1, 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Educação e diversidades na Amazônia**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COLARES, Anselmo Alencar. Afirmação étnica e educação escolar indígena do povo Munduruku de Marituba (Belterra-Pará). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 50, p. 219–233, 2013.

COLARES, Anselmo Alencar. **A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade**. Revista Exitus, Santarém, v. 12, p. 1–54, e022043, 2022. ISSN 2237-9460.

COLARES, Anselmo Alencar. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. 2003. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

COLARES, Anselmo Alencar. Prefácio – Amazônia: para além do território. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org.). **Educação e realidade amazônica**. v. 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

COLARES, Anselmo Alencar. **Texto elaborado pelo Prof. Anselmo a partir de sua aula**. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2025 (Aula 1).

IBGE. Santarém (PA): Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MANACORDA, M.A. **Marx e a formação do homem**. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira e Paolo Nosella. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 6-15, abr, 2011.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares**. 01ed. Campinas: Autores Associados, 2016, v. 01, p. 49-94.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

QEDU. **Infraestrutura das escolas em Santarém**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1506807-santarem/censo-escolar/infraestrutura>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Cadernos de Pesquisa da UTP**, Curitiba, n. 10, p. 17–28, 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/2_o_paradoxo_cp10.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

SANTARÉM. **Plano Municipal de Educação 2015–2025**. Santarém: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/attachments/plano-municipal-de-educacao-2015-a-2025-62e015c65b28d.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CAPÍTULO 4

EQUIPAMENTOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E ACESSO À INTERNET NA AMAZÔNIA

Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves¹
Anselmo Alencar Colares²

INTRODUÇÃO

Este Capítulo é resultado das discussões sobre “Equipamentos, materiais didáticos e acesso à Internet na Amazônia”, sendo um dos temas da ementa da disciplina Educação na Amazônia ministrada pelo professor Dr. Anselmo Alencar Colares, no programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. A metodologia utilizada foi a pesquisa de revisão bibliográfica e documental, com enfoque na Lei 15.100/2025, sancionada em 13 de janeiro de 2025 que preconiza a utilização de aparelhos eletrônicos por estudantes das escolas públicas e privadas da educação básica no Brasil.

A partir de uma questão norteadora, buscou-se responder: quais as dificuldades na implementação do uso do celular a partir da Lei 15.100/2025? Nesse capítulo, apresentamos uma breve cronologia histórica da criação e implementação da internet, a partir de autores como Castells (Sodré, 1999); Sodré (2013); Thompson (2012); Vieira (2023); Colares (2025) e Saviani (2020) e a utilização da Lei 15.100/2025 que trata da regulamentação da utilização do celular em sala de aula nas escolas brasileiras.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pesquisador CNPq. Santarém, PA, Brasil. E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

DÉCADA DE 1950 - A CRIAÇÃO DA INTERNET – “FAÇA-SE A LUZ!”

A ideia de "máquinas pensantes" remonta à antiguidade, com mitos e lendas sobre seres artificiais. No entanto, a Inteligência Artificial (IA) como um campo de estudo formal e científico, com base na computação, começou a tomar forma no século XX. Podemos destacar alguns marcos importantes: Década de 1940: Neurofisiologistas e matemáticos, como Warren McCulloch e Walter Pitts, criaram os primeiros modelos computacionais para redes neurais; 1950: Alan Turing, um matemático britânico, publicou o artigo seminal "Computing Machinery and Intelligence" (máquinas computacionais e inteligência), onde propôs o famoso Teste de Turing, um critério para determinar se uma máquina pode exibir inteligência semelhante à humana. Suas ideias foram fundamentais para o desenvolvimento da IA; 1956: Considerado o nascimento oficial da IA como campo de estudo. A Conferência de Dartmouth, organizada por John McCarthy (a quem é creditado o termo "Inteligência Artificial"), Marvin Minsky e outros pesquisadores, reuniu especialistas para discutir como construir máquinas inteligentes. Esse evento definiu os fundamentos e objetivos da pesquisa em IA (Castells, 1999)

A partir daí, a IA passou por períodos de grande otimismo e de "invernos" (quando o financiamento e o interesse diminuam devido a expectativas não correspondidas). No entanto, os avanços na capacidade computacional, a disponibilidade de grandes volumes de dados (Big Data) e o desenvolvimento de algoritmos mais sofisticados, especialmente o Machine Learning e as Redes Neurais Profundas (Deep Learning), impulsionaram a IA para o patamar que conhecemos hoje, com aplicações cada vez mais presentes em nosso dia a dia, como assistentes de voz, reconhecimento facial e os modelos generativos como o ChatGPT (Castells, 1999)

Então, enquanto a ideia de máquinas inteligentes é antiga, o campo da Inteligência Artificial, com bases computacionais e o termo que usamos hoje, surgiu oficialmente na década de 1950 (Castells, 1999).

Embora a biotecnologia possa remontar a tabuletas de anotações babilônicas de 6.000 a.C., sobre fermentação, e a revolução em microbiologia tenha ocorrido em 1953 com a descoberta científica da estrutura básica da vida, a hélice dupla de DNA, base tecnológica da engenharia genética, possibilitaram a aplicação de conhecimentos cumulativos. Daí para a frente, houve uma corrida para a abertura de empresas comerciais no geral subsidiárias de grandes universidades e centros hospitalares de pesquisas concentrando-se no norte da Califórnia (Castells, 1999).

A criação e o desenvolvimento da Internet nas três últimas décadas do século XX foram consequências de uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural (Castells, 1999)³.

³ Manuel Castells Oliván é um renomado sociólogo e professor universitário espanhol, nascido em 9 de fevereiro de 1942. Ele é amplamente reconhecido por suas contribuições para a compreensão da sociedade da informação, comunicação e globalização. Sua obra mais conhecida é a trilogia "A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura", publicada entre 1996 e 1998. Nesse trabalho, Castells defende o conceito de "capitalismo informacional" e analisa como a revolução da tecnologia da informação redefiniu o poder, a cultura e a comunicação em escala global. Principais pontos das suas teorias: *Sociedade em Rede*: Castells argumenta que a sociedade contemporânea é estruturada em torno de redes. Para ele, uma rede é um conjunto de nós interconectados, e a produtividade e a concorrência na nova economia ocorrem em uma rede global de interação entre redes empresariais. *A Internet como Agente Transformador*: Ele vê a internet não apenas como uma ferramenta, mas como um meio que transformou fundamentalmente a comunicação e a sociedade. A comunicação de massa estaria dando lugar à "autocomunicação de massa", onde os indivíduos podem criar e disseminar sua própria informação. *O Virtual e o Real*: Castells explora a formação de culturas e identidades em espaços virtuais, destacando a interação entre o real e o virtual. Para ele, o virtual é real porque afeta nossa realidade (Castells, 1999). *Ambiguidade da Internet*: Ele ressalta a natureza ambígua da internet, que é tanto uma fonte de liberdade quanto uma ferramenta para controle e vigilância (Castells, 1999). Manuel Castells lecionou em diversas universidades prestigiadas, incluindo a Universidade de Paris (Nanterne e École des Hautes Études en Sciences Sociales) entre 1967 e 1979, e a Universidade da Califórnia em Berkeley, onde foi professor emérito. Ele é um dos cientistas sociais e da área de comunicações mais citados no mundo. Em 2020, assumiu o cargo de Ministro das Universidades do governo da Espanha (Castells, 1999).

A Internet teve origem no trabalho de uma das mais inovadoras instituições do mundo: a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA) do Departamento de Defesa dos EUA (Castells, 1999).

Quando no lançamento do primeiro Sputnik, em fins da década de 1950, assustou os centros de alta tecnologia estadunidenses, a ARPA empreendeu inúmeras iniciativas ousadas, algumas das quais mudaram a história da tecnologia e anunciaram a chegada da Era da Informação em grande escala (Castells, 1999).

Umas dessas estratégias, que desenvolvia um conceito criado por Poul Baran na Rand Corporation em 1964, resultou na criação de um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares. Com base na tecnologia de comunicação da troca de pacotes, o sistema tornava a rede independente de centros de comando e de controle, para que a mensagem procurasse suas próprias rotas ao longo da rede, sendo remontada para voltar a ter sentido coerente em qualquer ponto da rede (Castells, 1999).

Quando, mais tarde, a tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar os centros de controle. A universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal (Castells, 1999).

A primeira rede de computadores, que se chamava ARPANET – em homenagem ao seu patrocinador – entrou em funcionamento em 1º de setembro de 1969, com seus quatro primeiros na Universidade da Califórnia em Los Angeles, Stanford Reserch Institute, na Universidade da Califórnia em Santa Bárbara e na Universidade de Utah (Castells, 1999).

Estava aberta nos centros de Departamento de Defesa dos Estados Unidos as pesquisas, mas os cientistas começaram a usar para as suas próprias comunicações, chegando a criar uma rede de mensagens entre entusiastas de ficção científica (Castells, 1999).

A certa altura, tornou-se difícil separar a pesquisa voltada para fins militares das comunicações científicas e das conversas pessoais. Assim, permitiu-se o acesso à rede de cientistas de todas as disciplinas e, em 1983, houve a divisão entre ARPANET, dedicada a fins científicos, e a MILNET, orientada diretamente às aplicações militares (Castells, 1999).

A National Science Foundation também se envolveu na década de 1980 na criação de outra rede científica, a CSNET, e – em colaboração com a IBM – de mais uma rede para acadêmicos não-científicos, a BITNET. Contudo, todas as redes usavam a ARPANET como espinha dorsal do sistema de comunicação. A rede das redes que se formou durante a década de 1980 chamava-se de ARPA-INTERNET, depois passou a chamar-se INTERNET, ainda sustentada pelo Departamento de Defesa e operada pela Science Foundation dos Estados Unidos (Castells, 1999).

Tendo-se tornado tecnologicamente obsoleta depois de vinte anos de serviço, a ARPANET encerrou as atividades em 28 de fevereiro de 1990. Em seguida, a NSFNET, operada pela National Science Foundation, assumiu o posto de espinha dorsal da internet. Contudo, as pressões comerciais, o crescimento de redes de empresas privadas e de redes cooperativas sem fins lucrativos levaram ao encerramento dessa última espinha dorsal operada pelo governo em abril de 1995, PRENUNCIANDO A PRIVATIZAÇÃO DA INTERNET, quando inúmeras ramificações comerciais das redes regionais da NSF uniram forças para formar acordos colaborativos entre redes privadas (Castells, 1999).

Uma vez privatizada, a Internet não contava com nenhuma autoridade supervisora, diversas instituições e mecanismos improvisados, criados durante todo o desenvolvimento da Internet, assumiram alguma responsabilidade informal pela coordenação das configurações técnicas e para corretagem de contratos de atribuição de endereços da Internet (Castells, 1999).

Em janeiro de 1992, numa iniciativa da National Science Foundation, foi outorgada à Internet Society, instituição sem fins

lucrativos, a responsabilidade sobre as organizações coordenadoras já existentes, a Internet Activities Board e a Internet Engineering Task Force. (Castells, 1999).

Internacionalmente, a função de coordenação continuam sendo os acordos multilaterais e atribuições de endereços de domínios no mundo inteiro, assunto bem polêmico. Apesar da criação, em 1998, de um novo órgão regulador com sede nos EUA (IANA/ICANN), e, 1999 não existia nenhuma autoridade clara e indiscutível sobre a Internet, tanto nos EUA quanto no resto do mundo (Castells, 1999).

Pode-se dizer que a primeira dificuldade de sustentar o exponencial volume de comunicação, era preciso aprimorar a tecnologia de transmissão. Na década de 1970, a ARPANET usava links de 56.000 bits por segundo. Em 1987, as linhas de rede transmitiam 1,5 milhões de bits por segundo. Por volta de 1992, a NSFNET, espinha dorsal da Internet, operava com a velocidade de transmissão de 45 milhões de bits por segundo, capacidade suficiente para enviar 5.000 mensagens por segundo. Em 1995, a tecnologia de transmissão em gigabits estava no estágio prototípico, com capacidade equivalente à transmissão da Biblioteca do Congresso dos EUA em um minuto (Castells, 1999).

Contudo, a capacidade de transmissão ainda não era suficiente para instituir uma teia mundial de comunicação, a chamada comunicação em rede. Era preciso que os computadores estivessem capacitados a conversar com os outros. O primeiro passo nessa direção foi a criação de um protocolo de comunicação que todos os tipos de redes pudessem usar – tarefa praticamente impossível no início da década de 1970 (Castells, 1999).

Em meados de 1973, VINTON CERF e ROBERT KAHN, cientistas da computação faziam pesquisa na ARPA, criaram a arquitetura fundamental da Internet desenvolvendo um trabalho com o fim de criar um protocolo de comunicação realizado por Kahn em sua empresa de pesquisas a BBN (Castells, 1999).

Convocaram uma reunião em Stanford, à qual compareceram pesquisadores da ARPA e de diversas universidades e centros de pesquisas – entre eles o PARC/Xerox, onde Robert Metcalfe estava trabalhando na tecnologia da comunicação de pacotes que levaria a criação das redes de área (LAN). Nessa reunião estavam pesquisadores franceses associados ao programa Cyclades (Castells, 1999).

A partir 1978 e com o trabalho colaborativo o processo de desenvolvimento tecnológico, fruto de um trabalho interdisciplinar, e de profundas transformações e interesses econômicos, surgiram os e-mails, os endereços e outros processos que existem até o momento (Castells, 1999).

Nesse novo sistema tecnológico o poder de computação é distribuído numa rede montada ao redor de servidores da web que usam os mesmos protocolos da Internet, e equipados com capacidade de acesso a servidores em megacomputadores, em geral diferenciados entre servidores de bases de dados e servidores de aplicativos. A lógica do funcionamento de redes, cujo símbolo é a Internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente (Castells, 1999).

DÉCADA DE 1980 – EXPANSÃO E CHEGADA NO BRASIL – A NOVIDADE!

A história da internet no Brasil começou no final da década de 1980, com as primeiras conexões e experimentos focados no âmbito acadêmico. Um marco importante foi em setembro de 1988, quando o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), no Rio de Janeiro, conseguiu acesso à Bitnet, uma rede global da época, através de uma conexão com a Universidade de Maryland. Pouco depois, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) também se conectou (Vieira, 2023).

Em janeiro de 1991, os primeiros sinais da internet, já utilizando os protocolos TCP/IP que se tornariam padrão, começaram a ser transmitidos em um dos computadores da FAPESP (Vieira, 2023).

No entanto, o acesso à internet para uso privado e comercial só foi liberado em 1994. Em maio de 1995, o serviço se tornou definitivo no país e o Ministério das Comunicações decidiu pela exploração comercial, o que impulsionou a popularização da internet no Brasil (Vieira, 2023).

DÉCADA DE 1990 – CHEGADA EM SANTARÉM – ACESSO PARA POUCOS!

A chegada da internet em Santarém, assim como em muitas cidades do interior do Brasil, seguiu um ritmo diferente e um pouco mais lento do que nas grandes capitais (Vieira, 2023).

Embora o acesso comercial à internet tenha sido liberado no Brasil em 1994, a infraestrutura para que essa tecnologia chegasse de forma efetiva a Santarém levou mais tempo para ser desenvolvida. No início, o acesso era mais limitado e caro, geralmente através de conexões discadas (Vieira, 2023).

Ao longo dos anos, houve um avanço gradual. Em 2013, por exemplo, Santarém já contava com provedores de internet Wi-Fi, mas o acesso via DSL ainda não estava disponível e a conexão privada era descrita como lenta e cara. A cidade também começou a oferecer hotspots Wi-Fi em praças e pontos turísticos, o que indica um esforço para democratizar o acesso (Vieira, 2023).

Nos últimos anos, a região tem visto um investimento significativo em infraestrutura de internet, especialmente com o Programa Norte Conectado, que visa levar conectividade de alta velocidade para a Amazônia através de infovias de fibra óptica subfluvial. Santarém foi um ponto chave para a inauguração da Infovia 01 em agosto de 2023, um marco importante para a melhoria da qualidade e acessibilidade da internet na cidade e arredores. Ou seja, Santarém foi gradualmente sendo conectada, com a oferta de serviços de internet se expandindo e

melhorando ao longo do tempo, e com um grande impulso recente vindo de projetos de infraestrutura como as infovias. No entanto, o acesso ainda é para poucos (Vieira, 2023).

A EXPERIÊNCIA NUM MUNDO MEDIADO

Para Thompson (2012) existem três níveis de interação comunicacional mediada: a face a face, a mediada e a quase mediada.

A interação face a face acontece num contexto de copresença. Os participantes estão imediatamente presentes e partilham um mesmo sistema referencial de espaço e de tempo. Por isso eles podem usar expressões denotativas (aqui, agora, este, aquele, etc.) e presumir que são entendidas. As interações face a face têm um carácter dialógico, no sentido de que geralmente implicam ida e volta no fluxo de informação e comunicação. Os receptores podem responder aos produtores e estes são também produtores de mensagem. Nesse processo, o velho paradigma comunicacional mudou: emissor, receptor e mensagem, além do código. Assim, os gestos, expressões faciais, entonação de voz são identificadas, na interação face a face (Thompson, 2012).

Interação mediada – Implicam um certo estreitamento na possibilidade de deixas simbólicas disponíveis aos participantes. A comunicação por carta, por exemplo, priva os participantes de deixas associadas à presença física, como fora mencionado, pressupondo outras dicas simbólicas, associadas à escrita. Bem como a utilização do telefone. Esse modelo tem um carácter mais aberto (Thompson, 2012.)

Interação quase mediada são as relações estabelecidas pelos meios de comunicação de massa (livros, jornais, rádio, televisão, etc.) este terceiro tipo de interação implica uma extensa disponibilidade de informações e conteúdo simbólico no espaço e no tempo. O Quadro 1 resume algumas semelhanças e diferenças entre os três tipos de

interação. Mostra que tanto a interação mediada quanto a quase mediada se diferenciam da interação face a face em termos de espaço e de tempo e no leque de disponibilidade de deixas simbólicas. E a quase interação mediada difere da interação mediada pela orientação de sua atividade e por seu caráter monológico:

Quadro 1 - Interação mediada pela orientação da atividade

CARACTERÍSTICAS INTERATIVAS	INTERAÇÃO FACE A FACE	INTERAÇÃO MEDIADA	INTERAÇÃO QUASE MEDIADA
Espaço – tempo	Contexto de copresença; sistema referencial espaçotemporal comum	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço.	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço
Possibilidades de deixas simbólicas	Multiplicidades de deixas simbólicas	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas
Orientação da atividade	Orientada para outros específicos	Orientada para outros específicos	Orientada para um número indefinido de receptores potenciais
Dialógica/monológica	Dialógica	Dialógica	Monológica

Fonte: Neves (2025).

A interação face a face e a mediada tem similaridades, no seu caráter dialógico e esse processo possibilita e favorece a comunicação. Por outro lado, a quase mediada é eminentemente monológica. Esse processo dificulta a comunicação, pois não existe espaço e tempo. Assim, os agentes comunicacionais dependem exclusivamente de sua capacidade de interpretação.

Essas características comunicacionais pressupõe a compreensão de uma ética mediatizada que deve regulamentar o que se propaga nas redes sociais. Bem como, a mediatização é uma espécie de bios virtual (Quadro 2), ou seja, um novo paradigma de vida societal. O processo de mediatização:

Implica [...] uma qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo ou, pensando-se na

classificação aristotélica das formas de vida, um bios específico. Logo nas primeiras páginas de sua *Ética a Nicômaco*, Aristóteles distingue, a exemplo do que já fizera Platão no *Filebo*, três gêneros de existência da bios, ou seja, estilos de vida societal legado pela sociedade Grega e que define a mentalidade cultural, econômica, social, religiosa, e sua aplicabilidade nas relações e atividades e da existência humana (Sodré, 2013, p. 24 – 25).

Quadro 2 - Estilos de vida

BIOS	POLIS/CIDADE	ESTILO
1º	Theoretikos	vida contemplativa
2º	Politikos	vida política
3º	Apolaustikos	vida prazerosa, vida do corpo.
4º	Real/virtual	tecnocultura

Fonte: Neves (2025).

Cada bios é, assim, um gênero qualificativo, um âmbito onde se desenrola a existência humana, determinado por Aristóteles a partir da ideia do Bem (*to agathon*) e da ideia de felicidade (*Eudaimonia*) aspirados pela comunidade (Sodré, 2013).

A vida de negócios, a que o filósofo faz breve referência no mesmo texto, não constitui nenhum bios específico, por ser motivada por alguma coisa mais do que a ideia de bem e de felicidade, aponta a ideia de violento (Sodré, 2013).

Partindo-se da classificação aristotélica, a midiatização pode ser pensada como tecnologia de sociabilidade ou um novo bios, uma espécie de quarto bios, ou quarto âmbito existencial, onde predomina – muito pouco aristotelicamente falando – a esfera dos negócios, com uma qualificação cultural própria – a tecnocultura. O que já se fazia presente, por meio da mídia tradicional e do mercado, no ethos abrangente do consumo, consolida-se hoje com novas propriedades por meio da técnica digital (Sodré, 2013).

Luciano Floridi (2025) – filósofo Italiano afirma que ocorreu três grandes revoluções a saber: a revolução agrícola, a revolução industrial e a revolução da informação. O ser humano é caracterizado pelo que

se conceituou, a partir, do século XVII, como Homo sapiens, sapiens, demens. E atualmente acrescentou-se a ideia do homo digitalis.

O "Homo Digitalis" reflete a transformação do ser humano na era digital, onde a tecnologia e a internet se tornaram elementos centrais da vida e influenciam a forma como pensamos, interagimos e nos expressamos. O conceito destaca a imersão do indivíduo em um ambiente digital, moldando sua identidade e comportamento.

A elaboração do conceito pressupõe cinco etapas a saber: *mudança na identidade*: o "Homo Digitalis" é considerado um novo tipo de ser humano, moldado pelas ferramentas e interações digitais. A tecnologia influencia a forma como nós percebemos, como nos comunicamos e como construímos nossa identidade; *impacto nas relações sociais*: a internet e as plataformas digitais alteram as relações sociais, criando novos espaços para interação e comunicação, mas também, gerando desafios como o isolamento e a superficialidade nas interações; *consumo e cultura digital*: o "Homo Digitalis" é um consumidor ativo, que se envolve com marcas e produtos de forma mais intensa e participativa, e também se torna um produtor de conteúdo e cultura digital; *desafios e reflexões*: a ideia do "Homo Digitalis" levanta questões sobre o impacto da tecnologia em nossa capacidade de concentração, nossa compreensão da realidade e nossa capacidade de discernimento; *exemplo de aplicação*: a realidade virtual e a realidade aumentada, são vistas como ferramentas que podem expandir nossa empatia ao nos permitir experimentar o mundo sob a perspectiva de outras pessoas, de acordo com a Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba (Floridi, 2025).

O avanço tecnológico modificou a vida societal. Para se atingir cinquenta milhões de pessoas, o rádio levou 38 anos; a TV 13 anos; a internet 3 anos; o facebook 2 anos; o Instagram 18 meses; o whatsapp 9 meses; o tik tok 9 meses; a inteligência artificial (IA) 2 meses (Castro, 2023).

O processo de monetização das redes sociais aumentaram o fosso entre as classes sociais. Desse modo, a classe dominante utilizando

o poder econômico, produz as “fake news”, que são pulverizadas nas redes sociais, sobretudo, no campo político, revelando assim, que a tecnologia é, de fato, uma mercadoria e não um serviço para a sociedade (Castro, 2023).

Ressalta-se também que que no momento atual vivemos uma narcolepsia coletiva (distúrbio que afeta a capacidade cerebral). A prática midiática como construção do “imbecil coletivo”, através do funcionalismo na comunicação, revelado a propagação de mentiras e de ódio através das redes digitais. Vivemos, também, a chamada, transtemporalização (perda da alteridade), ou seja, a negação do outro, a exemplo do clube do Michel Mouse. A transsacralização (perda do sagrado). Em outras palavras, vivemos experiências customizadoras, fundamentalistas, proporcionando um campo fértil para a criação do “imbecil coletivo”. Bem como, a transsubstancialização do eu (o eu comungado), ou seja, a identidade provisória, paralela, análoga em novas formas de participação, a chamada tribalização) (Castro, 2023).

CONTROLE DO CELULAR NO BRASIL EM 2025

Lei nº 15. 100, de 13 de janeiro de 2025, dispõe sobre a utilização por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o: “objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes” (Lei 15.100/2025, Art. 1º).

O objetivo da Lei revela o cuidado que deve-se ter com a saúde mental, física e psíquica das crianças e dos adolescentes. Ressalta-se que, sobretudo, no período pandêmico, as escolas brasileiras optaram pelo ensino remoto. De acordo com o DataSenado, em pesquisa realizada em julho de 2020:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões)”tiveram as aulas

suspensas devido" à" pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões)" passaram a ter aulas remotas. Na rede pública,"26% dos alunos" que estão tendo aulas online" não possuem acesso à internet" (Agência Senado, 2020).

É nesse período que a utilização da tecnologia fora implementada no Brasil. Assim, o ano de 2020:

[...] será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas. No Brasil, a desoladora crise sanitária já acometeu mais de quatro milhões e oitocentas mil pessoas, levando a óbito mais de cento e cinquenta e seis mil. No entanto, a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado –, investido novos recursos em função do estado de emergência e coordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial (Saviani, 2020, p. 36 – 37).

Nesse período negacionista vivido pelos brasileiros, assinala-se o descaso com a educação brasileira, sobretudo, na Amazônia, com a falta de uma política pública de acesso à internet, os estudantes das escolas públicas não puderam se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Saviani, 2019).

Cinco anos passados da crise pandêmica e os alunos matriculados nas escolas públicas não aprenderam devidamente. Os estudantes da escola básica do Estado do Pará, por exemplo, não dominam os conteúdos de Português e de Matemática, ou seja, eles estão abaixo dos níveis de proficiência esperados de acordo com o sistema paraense de avaliação educacional (SisPAE, 2023).

A utilização da internet nas escolas públicas no Brasil como ferramenta pedagógica, pressupõe que as escolas sejam aparelhadas de equipamentos, materiais didáticos que possam ser utilizados pelos

professores como parte do processo de escolarização dos alunos (Saviani, 2020).

O conteúdo é fundamental e nada substitui a presencialidade. O aparato tecnológico, não pode se transformar em mercadoria, mas, num recurso com uma finalidade bem definida. O professor não pode ser substituído pela máquina. O aluno para se desenvolver necessita se relacionar:

Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse "outro", na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento (Martins, 2023, p. 278).

Precarizar a função do educador na ação pedagógica é desqualificar a profissão, pois se qualquer pessoa pode exercer a função docente, inclusive a IA, o trabalho educativo é penalizado.

No Estado do Pará em 2009, o governo sancionou a Lei 7.269 de 06 de maio de 2009 que proibiu o uso do celular nas escola, além de MP3, MP4, PALM e aparelhos eletrônicos congêneres nas salas de aula das escolas estaduais. Dezesesseis anos depois o governo federal cria a Lei 14.100/ 2025 que normatiza e regulamenta a utilização do aparato tecnológico.

É fundamental que o trabalho coletivo seja desenvolvido através da presencialidade. O professor tem uma função primordial e a escola não pode ficar refém do mercado. Pensar as contradições da educação a partir da realidade amazônica pressupõe o entendimento do processo colonizador, que implica identificar analiticamente as profundas transformações pelas quais passou o trabalho educativo, para atender a novos interesses e novas necessidades, a partir do choque cultural que está na base da luta de classe (Colares, 2025).

A utilização da internet na Amazônia não pode ser um arranjo pedagógico. Entender que existe uma educação para uma elite

dominante, que pode pagar e ter acesso ao aparato tecnológico e, por outro lado, uma educação para a classe trabalhadora com a finalidade da formação da mão de obra barata, precarizada impossibilita uma formação apropriada:

Portanto, diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos estabelecidos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos, sem concessões e “puxadinhos pedagógicos” (Saviani, 2020, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades na implementação do uso do celular a partir da lei 15. 100/2025, sobretudo na Amazônia perpassa pela política pública, pois os programas que têm a finalidade de implementação não são suficientes. É preciso tornar-se uma política pública para que seja uma ação de Estado e não de governo. As escolas precisam ser ampliadas e reformadas a partir da realidade amazônica, pois as condições geográficas não podem ser homogeneizadas, ou seja, um padrão de escola no sul do Brasil não deve ser parâmetro para a construção de escolas no norte do país. Além da criação da política pública deve-se atentar para questão financeira, para o financiamento que, no caso da Amazônia, é necessária uma ação que envolva a esfera municipal, estadual e federal.

É fundamental que o aparato tecnológico esteja relacionado com o Projeto Político Pedagógico das escolas, mas, deve estar à servido de uma teoria de educação que resista a concepção dominante, mercadológica. Em outras palavras, uma teoria contra hegemônica de educação. Entendemos que somente a Pedagogia Histórico-crítica possibilita e favorece o processo de resistência e do enfrentamento, de maneira coletiva, na luta por uma educação de qualidade, como um

instrumento de emancipação social, laica, referenciada e eminentemente pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Portal da câmara dos deputados. **Lei nº 15100/2025**.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Volume I. Editora Paz e Terra. São Paulo. SP, 1999.

CASTRO, Fábio Fonseca. **Comunicação e Misericórdia**. Webinar no curso de interculturalidade: as mais variadas formas de interculturalidade social. IESPES, Santarém – Pará, STM, 2023.

COLARES, Anselmo Alencar. **Para entender a Educação na Amazônia brasileira no período colonial**. Texto produzido para a disciplina Estado e Educação. Santarém – Pará, 2025.

FLORIDI, Luciano. **A ética da inteligência artificial: princípios, desafios e oportunidades**. Editora PUCPRESS. Paraná, PR, 2025.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em 29 de outubro de 2025.

IOEPA/PARÁ. **Lei 7.269 de 06 de maio de 2009**. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2009/2009.05.08.DOE.pdf> . Acesso em 28 de outubro de 2025.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. F.; REZENDE, A. C. A consciência lógica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-24, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525/22648>. Acesso em: 29 de outubro de 2025.

SAVIANI; GALVÃO. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto**. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view> . Acesso em 02 de novembro de 2025.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: Uma teoria da comunicação linear e em rede**. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro, 2013.

THOMPSON, Jhon Brookshire. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia**. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro, 2012.

VIEIRA, Eduardo. **Os bastidores da Internet no Brasil**. Editora Manole, São Paulo – SP, 2023.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE): MEDIAÇÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Eliane Gracy Lemos Gomes¹
Elaine Cristina dos Santos Caetano²
Anselmo Alencar Colares³

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo das investigações críticas sobre políticas públicas educacionais. Tem como objeto de estudo o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em comunidades ribeirinhas tradicionais da Amazônia paraense, analisando a alimentação escolar como prática social historicamente determinada, resultante das condições materiais de existência e das disputas ideológicas.

No contexto da Amazônia paraense, historicamente marcado por desigualdades, conflitos territoriais e expropriação cultural, o PNAE se configura como uma política contraditória: ao mesmo tempo em que propõe a articulação entre alimentação, cultura e território, pode ser capturado por lógicas mercadológicas, alinhando-se ao agronegócio e à indústria cultural da alimentação.

O presente estudo tem como objetivo analisar o PNAE a partir de suas mediações, contradições e possibilidades materiais de implementação em comunidades ribeirinhas tradicionais da Amazônia

1 Mestra em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (2016) gracyeliane1@outlook.com; <https://orcid.org/0000-0003-4104-3878>

2 Mestra em Sociedade Ambiente e qualidade de vida – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (2023). caetanocris@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0009-0003-1516-1464>

3 Doutor em Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Pesquisador CNPq. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Histedbr-Ufopa. anselmocolares@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

paraense. A análise fundamenta-se em revisão de literatura e estudo documental, está ancorada no materialismo histórico-dialético (MHD), dialogando com autores como Marx, Gramsci, Althusser, Kosík e Saviani, além de produções que discutem criticamente a educação e a alimentação escolar, os saberes tradicionais e a realidade amazônica.

A relevância deste estudo está em analisar e reconhecer o PNAE como um espaço estratégico de mediação entre a educação escolar, a agricultura familiar e os saberes tradicionais, e como possibilidade de transformação social mediada pela totalidade dinâmica e contraditória das relações econômicas, culturais e sociais que estruturam a vida material dos povos tradicionais da Amazônia paraense.

Assim, analisar o PNAE a partir dessa concepção permite revelar suas contradições e compreender como, mesmo inserido na lógica do capital, pode converter-se em instrumento de emancipação social quando articulado a práticas educativas críticas, à organização coletiva dos agricultores familiares e ao reconhecimento das singularidades históricas, culturais e territoriais da Amazônia.

O texto organiza-se em duas seções: a primeira discute o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) diante da realidade concreta das comunidades ribeirinhas tradicionais da Amazônia paraense; a segunda analisa a educação escolar como possibilidade de mediação pedagógica para o fortalecimento da agricultura familiar e construção da soberania alimentar⁴.

O PNAE E A REALIDADE CONCRETA DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE

4 A noção de soberania alimentar foi politicamente formulada pela Via Campesina em 1996, como reação crítica à crise provocada pelo modelo neoliberal de agricultura. A soberania alimentar afirma o direito de cada povo decidir de forma autônoma o que, como e para quem produzir. De acordo com a Via Campesina (2007), soberania alimentar é um direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica, e seu direito de definir seus próprios sistemas alimentares.

Nesta seção, buscou-se caracterizar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a realidade concreta de algumas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense onde está sendo implementado.

À luz do materialismo histórico-dialético, compreender as possibilidades materiais implica reconhecer que "os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Marx, 2011, p. 25). Assim, essas possibilidades decorrem das condições objetivas de existência, historicamente produzidas nas relações de produção e nas formas de organização social que estruturam a realidade concreta das comunidades amazônicas.

Conforme Kosík (1976, p. 16), "a realidade concreta é a síntese de múltiplas determinações, é a unidade do diverso", o que exige compreender o PNAE como uma totalidade dinâmica que articula dimensões econômicas, políticas e educativas. Nessa direção, Saviani (2008a, p. 23) afirma que "a prática educativa é uma atividade mediadora no seio da prática social global", capaz de transformar condições objetivas e subjetivas. Desse modo, reafirma-se que o PNAE pode ser apreendido como uma política pública contraditória, que, embora inserida na lógica do capital, contém possibilidades materiais de emancipação social.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das políticas públicas de maior continuidade histórica no Brasil. Desde o ano 1921, antes de sua institucionalização, algumas ações isoladas já buscavam oferecer alimentação a estudantes. No entanto, a política só foi institucionalizada em 1955, por meio do Decreto nº 37.106, como Campanha da Merenda Escolar (CME), sendo posteriormente reformulada e consolidada como política de Estado.

Desde sua criação, o PNAE passou por diversas reformulações legais e operacionais, atualmente, é regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe

O atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica pública será efetuado com recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em caráter complementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. (BRASIL, 2009, art. 2º).

A mesma legislação estabelece que "no mínimo 30% (trinta por cento) do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE [...] deverá ser utilizado na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural" (BRASIL, 2009, art. 14).

Complementando a regulamentação, a Resolução do FNDE nº 6/2020 determina que a alimentação escolar deve considerar os hábitos alimentares da localidade, e afirma que "a alimentação escolar é direito dos alunos e dever do Estado, sendo parte do direito humano à alimentação adequada e saudável e da garantia da segurança alimentar e nutricional" (FNDE, 2020, art. 3º). Entre seus principais objetivos, conforme o art. 4º da Lei nº 11.947/2009, está o de "contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis" (BRASIL, 2009).

Assim, é possível observar que no plano discursivo institucional, o FNDE (2012, p. 4) descreve o PNAE como uma política pública com objetivos amplos e promissores. Essa formulação expressa a intenção normativa da política, que se apresenta como um mecanismo de equidade, acesso à saúde e apoio ao desenvolvimento educacional.

No entanto, é preciso interrogar em que medida esses objetivos se concretizam na prática, sobretudo em contextos historicamente marginalizados como as comunidades tradicionais ribeirinhas da Amazônia paraense, uma vez que a eficácia transformadora da política

não é determinada apenas por seus princípios legais. Como aponta Saviani (2008b), há vários fatores e limitações que interferem diretamente na efetividade das políticas públicas educacionais brasileiras.

As várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado" (Saviani, 2008b, p. 7)

Dessa forma, não basta que a política esteja bem formulada no plano teórico e normativo; ela precisa de recursos financeiros que garantam sua manutenção e requer continuidade histórica para se consolidar como uma ação efetiva.

Para que isso ocorra, é imprescindível que as diretrizes oficiais estabelecidas pelo FNDE sejam acompanhadas por pesquisas comprometidas com a análise das contradições locais e por mecanismos de monitoramento, controle social e exigibilidade de direitos. Caso contrário, há o risco de que a política pública funcione como mera retórica legitimadora do Estado, dissociada das condições objetivas das comunidades em que se propõe atuar.

Como afirmou Marx (2013) ao analisar criticamente as estruturas do sistema econômico vigente "O modo de produção capitalista [...] produz a riqueza para uns à custa da pobreza para outros. Ele perpetua a divisão entre o trabalho manual e o intelectual, e reproduz incessantemente as condições sociais que o tornam necessário." (Marx, 2013, p. 644).

Nesse cenário, ganha centralidade a luta dos povos tradicionais pela defesa de seus territórios, modos de vida e direitos socioculturais, uma expressão concreta da luta de classes em contextos historicamente marcados pela expansão do capital sobre os bens comuns e os saberes ancestrais. Nesses conflitos, não estão em jogo apenas a terra e os recursos naturais, mas também formas distintas de organização da vida

e de relação com a natureza e o enfrentamento contra as práticas capitalistas hegemônicas. Como afirma Pereira *et al.* (2023)

Os povos tradicionais em geral se destacam por sua relação com a terra, a fauna e a flora brasileira, cuja profunda identificação com a natureza é também baseada em práticas econômicas sustentáveis compatíveis com a preservação do meio ambiente e fundamenta os aspectos culturais, econômicos, religiosos e sociais de suas comunidades. Neste sentido, os povos tradicionais, com os seus movimentos sociais, estão em constante luta pela defesa de seus territórios, de seus direitos sociais e de uma vida pautada pelo respeito à diversidade étnica e cultural, pela preservação do meio ambiente e de seus recursos naturais e pelo enfrentamento contra as práticas capitalistas hegemônicas. (Pereira, *et al.*, 2023, p. 292)

Ao destacar a luta desses povos como enfrentamento direto às práticas capitalistas hegemônicas, os autores apontam para uma forma concreta de resistência sociopolítica que expressa contradições estruturais da luta de classes no campo. Nessa mesma lógica, as produções acadêmicas sobre o PNAE indicam que, apesar dos avanços normativos conquistados ao longo de sua trajetória, a efetivação dessa política pública, segue atravessada por múltiplas contradições.

Belik (2012, p. 9), ao analisar seus aspectos normativos, afirma que “o PNAE é uma das poucas políticas públicas que conjugam segurança alimentar e agricultura familiar de forma institucionalizada”, o que representa uma inovação significativa no campo das políticas sociais brasileiras. No entanto, os estudos que analisam sua implementação revelam os limites estruturais da política pública e evidenciam os condicionantes históricos e territoriais que afetam sua materialização. Em particular, Vieira *et al.* (2013, p. 114) destaca que “a distância entre a legislação e sua implementação nas escolas revela desafios operacionais, logísticos e pedagógicos, principalmente em regiões de difícil acesso como a Amazônia”.

Nesse contexto, diversos pesquisadores têm discutido os limites e as potencialidades do PNAE enquanto instrumento de transformação social, destacando que sua implementação se dá em meio a disputas pela

hegemonia no interior das políticas públicas. Esses estudos revelam que o PNAE não opera de forma neutra ou homogênea, podendo reforçar lógicas dominantes ou, ao contrário, promover práticas contra-hegemônicas, a depender das condições concretas em que se materializa.

Considerando a realidade histórica e territorial dos povos que habitam as comunidades tradicionais da Amazônia, é possível afirmar que vivem em um ambiente de muitas riquezas socioculturais e ambientais, porém é também um ambiente de muitas contradições quando são mensurados os desafios históricos relacionados à marginalização e dificuldade de acesso a políticas públicas integradas.

De modo geral, as comunidades tradicionais ribeirinhas da Amazônia paraense vivenciam múltiplas fragilidades que comprometem a efetivação das políticas públicas: precariedade da infraestrutura, a escassez de políticas de fomento à agricultura familiar, a ausência de assistência técnica, descontinuidade dos repasses financeiros, a falta de formação crítica dos sujeitos escolares e a insuficiência de regularização documental por parte dos agricultores, já que muitos ainda não possuem o Cadastro da Agricultura Familiar (CAF), requisito essencial para participação no programa, dentre outras fragilidades.

Diante dessas questões, torna-se necessário que os agricultores desenvolvam a capacidade de organização local por meio de cooperativas, associações e redes solidárias. À medida que se organizam, criam as bases para enfrentar a dispersão e o isolamento impostos pelo mercado, construindo novas formas de sociabilidade baseadas na cooperação, no apoio mútuo e na autogestão. Trata-se da transformação da realidade pela ação humana historicamente situada. Exemplo disso é a luta por preços justos, o fortalecimento de cadeias curtas de comercialização, a construção de mercados locais alternativos e a apropriação coletiva de tecnologias sociais.

Além dessas fragilidades sociais e estruturais, as comunidades tradicionais amazônicas apresentam singularidades que devem ser

consideradas na formulação e, sobretudo, na implementação das políticas públicas. Entre elas, destacam-se os obstáculos geográficos, operacionais e políticos ao acesso, a vasta extensão territorial e a dependência da malha hidrográfica como principal meio de transporte, o que torna os deslocamentos longos e incertos. Tais condições comprometem não apenas o direito à educação, mas também o acesso contínuo a serviços essenciais como saúde, assistência social e alimentação escolar.

Diante de pesquisas que envolvam a implementação de políticas públicas em comunidades tradicionais da Amazônia, Colares (2022) e Nogueira Lima e Colares (2021) contribuem para o aprofundamento dos debates acerca das singularidades dessas comunidades e da importância de conhecer sua realidade concreta como fundamento para o desenvolvimento de estudos situados e contextualizados. Para os autores, é indispensável compreender o estado da questão no território em que as políticas públicas são implementadas, o que requer o estudo das particularidades históricas, geográficas, culturais e sociais da Amazônia. Nesse sentido, Colares (2022) enfatiza que

Desvelar a realidade é, portanto, um requisito para a compreensão dos problemas sociais e, dentre eles, os problemas educacionais. Quando se trata da Amazônia, a tarefa alcança maior complexidade, por ser uma área continental constituída de muita diversidade em seus aspectos físicos e culturais. (Colares, 2022, p.30)

Em virtude disso, é fundamental considerar não apenas as condições universais, mas, sobretudo, as singularidades históricas, sociais e territoriais envolvidas. Quando esses fatores são ignorados, evidencia-se a contradição entre a intencionalidade normativa da política e sua materialização concreta em comunidades periféricas, o que, à luz da leitura gramsciana, revela as políticas públicas como campos de disputa entre hegemonia e contra hegemonia.

Segundo Gramsci “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 2001, v. 4,

Caderno 10, §44, p. 264), o que evidencia que a construção da hegemonia se dá não apenas pela força, mas pela formação de consensos ideológicos disseminados no tecido social. Em sua análise clássica, o autor afirma que “A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos: como domínio e como direção intelectual e moral” (Gramsci, 2001, v. 5, Caderno 19, §62, p. 33). Esse entendimento é fundamental para pensar como políticas públicas podem operar tanto na reprodução quanto na disputa da ordem vigente.

Fraxe, Pereira e Witkoski (2007), ao analisarem os modos de vida de comunidades ribeirinhas na Amazônia, ressaltam a íntima relação desses grupos com os ciclos naturais, os saberes ancestrais e as práticas de subsistência baseadas no uso sustentável dos recursos naturais. Para os autores, “as práticas socioculturais das comunidades ribeirinhas estão fortemente associadas às experiências de uso tradicional da biodiversidade e à gestão comunitária dos ecossistemas” (Fraxe; Pereira; Witkoski, 2007, p. 47). Essa perspectiva fortalece o argumento de que políticas públicas como o PNAE, ao valorizarem produtos da agricultura familiar e os saberes alimentares locais, contribuem para a preservação de modos de vida tradicionais e para a reconstrução da identidade cultural.

Enquanto instrumento historicamente determinado, essa política pode ser tensionada e ressignificada a partir das lutas sociais, da construção coletiva de alternativas e das práticas pedagógicas engajadas. É nesse horizonte que se insere a próxima seção, voltada à análise da articulação entre o PNAE e a educação escolar crítica como possibilidade de fortalecimento da agricultura familiar e construção da soberania alimentar nas comunidades amazônicas.

PNAE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR E CONSTRUÇÃO DA SOBERANIA ALIMENTAR.

Conforme estabelecido na Lei nº 11.947/2009 e nas diretrizes do FNDE, o PNAE se efetiva por meio da articulação entre alimentação, educação, saúde e cultura. Entre os seus princípios, pode-se evidenciar o fortalecimento da agricultura familiar e a valorização dos saberes tradicionais, os quais concretizam-se por meio da obrigatoriedade legal de aquisição de produtos diretamente dos agricultores locais, priorizando alimentos da sociobiodiversidade e respeitando os hábitos alimentares regionais.

No entanto, a materialização desses princípios pode ser efetivada por meio da educação escolar quando mediada por processos educativos críticos e comprometidos com a realidade concreta das comunidades. Assume-se como hipótese que a escola, concebida à luz da teoria de Althusser (1985) como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, exerce papel central nesse processo, pois, ao mesmo tempo em que pode reproduzir a ordem dominante, também pode constituir-se em espaço de resistência e transformação, desde que orientada por uma pedagogia capaz de integrar a prática social e os saberes alimentares tradicionais aos conhecimentos científicos, como é o caso da Pedagogia histórico-crítica (PHC), de Dermeval Saviani.

Assim, nesta seção, discute-se o papel da educação escolar na mediação pedagógica entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos como possibilidade de fortalecimento da agricultura familiar e construção da soberania alimentar em comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense.

A noção de “mediação” assume múltiplos significados no campo educacional, sendo central nos processos formativos. Saviani (2024) destaca duas concepções: a de Mello (1982), que estrutura uma visão da escola baseada na mediação, e a de Cury (1985), que a considera categoria-chave na análise crítica da educação. Neste estudo, adota-se a concepção de “mediação pedagógica” como as orientações educacionais que se expressam nos projetos político-pedagógicos, nas

práticas docentes e na articulação do currículo com os saberes alimentares tradicionais das comunidades.

Observando o Guia de Alimentação Escolar Indígena e de Comunidades Tradicionais, esses princípios são reafirmados “a aquisição de alimentos locais, frescos e constituintes da cultura dos povos representa impacto positivo na soberania e segurança alimentar e nutricional” (FNDE, 2020, p. 8). Essas perspectivas apresentam o potencial de transformar a escola em espaço educativo por meio dos alimentos oriundos da cultura local, inseridos no processo educativo, dentre esses alimentos, podemos destacar a farinha de mandioca, o pescado artesanal, as frutas nativas, dentre outros alimentos. A introdução desses produtos no cardápio da alimentação escolar, além de promover circuitos curtos de comercialização, promove o sustento de agricultores familiares. Desta forma, o PNAE se apresenta não apenas como política nutricional, mas também como política de fortalecimento cultural com possibilidade de promover a sustentabilidade na Amazônia, por meio do entrelaçamento entre agricultura familiar, saúde, educação e justiça socioambiental com base na soberania alimentar e na sociobioeconomia⁵.

Entretanto, a realidade educacional das comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense se encontra marcada por um histórico processo de negação de saberes e práticas culturais ancestrais. A colonização operou como estrutura de expropriação simbólica epistemológica, impondo padrões de vida que desconsideraram a diversidade sociocultural da região.

5 De acordo com Garret et al., (2023) socio bioeconomia são “economias baseadas na restauração e no uso sustentável de florestas em pé e rios fluindo saudáveis de modo a apoiar o bem-estar, o conhecimento, os direitos os territórios dos Povos Indígenas e Comunidades Locais”. Segundo o Instituto Clima e Sociedade (2024), “a socio bioeconomia da Amazônia converge para o fortalecimento da cooperação para a construção de ações e políticas voltadas para o aumento da renda e para o uso sustentável da sociobiodiversidade” (INSTITUTO CLIMA E SOCIEDADE, 2024, p. 10).

Conforme sintetizado no resumo da tese de Colares (2003)⁶, a catequese e os dispositivos educativos a ela associados atuaram como “elementos ideológicos desagregadores do modo de vida e de produção das populações nativas, reorganizando o saber, o fazer e o poder”. Essa análise evidencia o papel histórico da educação como instrumento de colonização na Amazônia, justificando a relevância de políticas públicas como o PNAE, que se apresenta como uma possibilidade concreta de ruptura com essa lógica homogeneizadora.

Mais adiante, Colares (2003, p. 102-103) destaca que a catequese também se utilizou da religião como elemento ideológico desagregador do modo de vida dos povos tradicionais, “imbricada ao poder do Estado, fazia com que as questões espirituais assumissem o mesmo grau de necessidade que as exigências práticas da vida”, o que resultava na expropriação simbólica de saberes e práticas socioculturais autônomas e a integração à lógica colonial.

Corroborando com as concepções de Colares (2003), Estácio e Nicida (2016, 2019), afirmam que a história da educação na Amazônia está profundamente entrelaçada com as estratégias coloniais de dominação e com a imposição de modelos eurocêntricos. Para os autores, “a negação dos saberes locais operou como instrumento da colonização pedagógica, subordinando epistemologias próprias às exigências dos centros de poder” (Estácio; Nicida, 2016, p. 72). As práticas escolares historicamente desconsideraram os modos de vida das populações ribeirinhas e indígenas, contribuindo para a invisibilização de seus conhecimentos e de suas formas próprias de existência.

Tangerino Neto e Oliveira (2011) contribuem para esse debate ao enfatizarem que os saberes culturais amazônicos são construções históricas de resistência e pertencimento. Segundo os autores, esses

6 COLARES, Anselmo Alencar. Colonização, catequese e educação no Grão-Pará. 2003. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

saberes “expressam modos de viver e de conhecer que desafiam a lógica dominante e que se afirmam como formas legítimas de produção de conhecimento” (Tangerino Neto; Oliveira, 2011, s/p).

Colares (2012) aprofunda o debate sobre a historiografia da educação na Amazônia ao propor uma abordagem teórico-metodológica que valorize os sujeitos históricos locais e suas práticas educativas. Como afirma o autor “a questão da educação na Amazônia exige uma perspectiva analítica que compreenda as especificidades históricas e culturais da região e a diversidade dos sujeitos sociais nela envolvidos” (Colares, 2012, p. 199). Essas propostas críticas dialogam com a necessidade de políticas públicas sensíveis às realidades amazônicas e que possam contribuir, por meio da educação escolar, para a reconstrução dessas memórias e práticas educativas historicamente silenciadas.

Carmo e Prazeres (2015) observam que as políticas educacionais destinadas à Amazônia frequentemente reproduzem contradições estruturais, afinal, embora reconheçam as especificidades regionais, ainda operam segundo lógicas centralizadoras. Becker (1999) também critica a predominância de iniciativas externas no desenvolvimento amazônico, que ignoram as práticas tradicionais locais. Em outra obra, Becker (2005) critica o modelo de desenvolvimento que predominou entre as décadas de 1960 e 1980, especialmente na Amazônia era fortemente baseado na exploração predatória dos recursos naturais, com foco em grandes obras de infraestrutura, expansão agropecuária e extração de minérios, geralmente sem considerar os impactos sociais, ambientais e culturais. “Hoje, o imperativo é modificar esse padrão de desenvolvimento”, e defende uma mudança urgente e necessária para um modelo que respeite o meio ambiente, valorize os saberes tradicionais e que promova o uso sustentável dos recursos naturais de forma equilibrada, para garantir a preservação da floresta e o bem viver das gerações futuras. (Becker, 2005, p.72).

Nesse sentido, a revalorização dos saberes tradicionais, como os alimentares, e sua integração em políticas públicas como o PNAE, representam iniciativas contra-hegemônicas, capazes de fomentar a consciência crítica e o enraizamento cultural das comunidades tradicionais. Diante das potencialidades do PNAE, Vasconcelos (2014, p. 78), afirma que “o programa pode ser uma política emancipadora se estiver articulado à valorização da cultura alimentar dos povos tradicionais”.

Com base nessas observações, parte-se da premissa de que a educação escolar, se baseada em uma pedagogia crítica capaz de considerar, integrar e transformar os saberes tradicionais em conhecimentos científicos se apresenta como instrumento de mediação pedagógica para o fortalecimento da agricultura familiar e construção da soberania alimentar, pois os povos e comunidades tradicionais presentes na região amazônica são guardiões dos saberes culturais e sociais, reproduzindo um modo de vida peculiar historicamente transmitido de geração em geração e que atuam em modo de “cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente”. (Diegues *et al.*, 2004, p. 22).

Assim, a agricultura familiar desenvolvida por esses povos em comunidades tradicionais, constitui não apenas uma estratégia de subsistência, mas uma prática sociocultural profundamente enraizada nas relações familiares e comunitárias. Desde a infância, crianças e jovens são inseridos nesse modo de vida, participando ativamente do manejo das sementes, do cultivo da terra, da colheita e do beneficiamento dos alimentos. Essa inserção precoce decorre de uma lógica coletiva de organização do trabalho, na qual todos os membros da família contribuem para a reprodução da vida material e simbólica do grupo.

Ao vivenciar cotidianamente esses processos, os estudantes desenvolvem conhecimentos práticos e territorializado, que expressa

saberes construídos historicamente e transmitidos no seio das relações familiares. Nesse sentido, reconhecer a legitimidade desses saberes no espaço escolar é não apenas valorizar a experiência concreta dos sujeitos, mas também contribuir para uma educação crítica que os articule, de forma dialógica, ao conhecimento sistematizado.

A partir dessa perspectiva, considera-se que a Pedagogia histórico-crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani, fornece uma base teórico-metodológica sólida para orientar a implementação crítica do PNAE, ao concebê-lo como política articulada às práticas sociais, aos territórios e à formação da consciência crítica. Como afirma Saviani (2024, p. 56) “Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade”.

Ao descrever o método, o autor afirma que

O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. (Saviani, 2024, p. 56).

Nessa lógica, os alunos teriam a oportunidade de compartilhar seus saberes, conhecimentos e experiências, ainda que sincréticos, conforme reconhece Saviani (2024), contribuindo com o processo educativo a partir de sua realidade concreta. Mais do que serem ouvidos, esses sujeitos poderiam ser reconhecidos como portadores legítimos de saberes, cujas contribuições devem ser integradas criticamente à dinâmica pedagógica.

Continuando no detalhamento do método, Saviani explica que o segundo passo diz respeito à *problematização*, onde caberia a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. O terceiro passo trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas

detectados na prática social, o qual chamou de *instrumentalização*. O quarto passo, denominado de *catarse*, tratando-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. Por fim, descreve o quinto passo que seria o ponto de chegada, novamente retomando a *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos, mas sintético.

Com isso, os saberes mobilizados na agricultura familiar local, podem ser reconhecidos, valorizados e potencializados por meio da articulação com o conhecimento científico, desde que construído de forma crítica, dialógica e coletiva no interior da escola. Nesse processo, a Pedagogia histórico-crítica oferece uma base teórico-metodológica capaz de orientar a mediação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos sistematizados, promovendo uma formação enraizada na realidade concreta e comprometida com a transformação social.

Conforme afirmado por Colares em aula ministrada em junho de 2025, “Os conhecimentos socialmente construídos precisam ser relacionados aos conhecimentos construídos em cada localidade, pois o conhecimento se dá por acréscimo e superação, e não por exclusão”⁷.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios e possibilidades na implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em comunidades ribeirinhas tradicionais da Amazônia paraense, compreende-se que essa política pode operar como mecanismo de manutenção da hegemonia do capital, ou, alternativamente, afirmar-se como política pública estratégica voltada para o fortalecimento da agricultura familiar, para a

⁷ Comunicação oral do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, durante aula da disciplina Educação na Amazônia, realizada em 14 de junho de 2025, na turma de Doutorado Acadêmico em Educação do PPGE/Ufopa.

construção da soberania alimentar e para o reconhecimento dos direitos históricos dos povos tradicionais da Amazônia.

Consequentemente, reafirma-se que o PNAE não é neutro nem homogêneo em sua aplicação: sua configuração concreta dependerá das mediações institucionais, territoriais e, sobretudo, pedagógicas que atravessam sua implementação. Nesse contexto, é imprescindível considerar além dos aspectos universais, as diversidades e singulares presentes na região amazônica, principalmente, na Amazônia paraense.

Mesmo diante das múltiplas fragilidades que limitam a eficácia do PNAE nessas comunidades, especialmente em relação às ações de responsabilidade estatal, é urgente que as populações locais, em especial os agricultores familiares, ampliem sua organização coletiva e o acesso à informação sobre as exigências do programa, como a necessidade do Cadastro da Agricultura Familiar (CAF) e a participação nos processos de chamada pública conduzidos pela Secretaria Municipal de Educação, pois as formações de cooperativas, associações e redes solidárias surgem como estratégias viáveis e eficazes para enfrentar os desafios externos, promovendo autonomia interna e criando condições favoráveis para a superação dos obstáculos.

Além dessas questões, argumenta-se, portanto, que o modelo de educação adotado nessas comunidades pode tanto reforçar a lógica hegemônica do capital quanto impulsionar processos de resistência e transformação social, desde que promova práticas educativas que reconheçam, valorizem e mobilizem os saberes locais como ponto de partida para a construção crítica e coletiva dos conhecimentos científicos.

Logo, considera-se que a Pedagogia histórico-crítica (PHC), ao conceber a educação como prática social mediadora entre a realidade concreta e o conhecimento sistematizado, oferece uma base teórica potente para a implementação crítica e emancipadora do PNAE em comunidades tradicionais da Amazônia paraense. A partir dessa perspectiva, o programa deixa de ser apenas um mecanismo técnico de

distribuição alimentar e passa a ser apropriado pela escola como ferramenta de afirmação cultural, valorização dos saberes alimentares tradicionais e construção da consciência crítica, contribuindo para a superação das lógicas hegemônicas do capital que historicamente invisibilizam esses povos.

Para tanto, torna-se fundamental a incorporação da Pedagogia histórico-crítica (PHC) nos projetos político-pedagógicos, nos currículos escolares e na prática docente, pois esse referencial oferece fundamentos teórico-metodológicos consistentes para orientar a integração entre saberes e conhecimentos, promovendo uma formação enraizada nas condições materiais e voltada para a transformação e emancipação humana.

Por fim, conclui-se que apesar das contradições e das mediações que revelam as dificuldades de implementação do PNAE em comunidades tradicionais ribeirinhas da Amazônia paraense, este programa pode se efetivar como instrumento de emancipação e transformação social. Para tanto, é fundamental reconhecer as singularidades históricas, culturais e territoriais da Amazônia, a consolidação de formas coletivas de organização entre os agricultores familiares como condição para o atendimento às demandas e exigências do programa e a mediação de uma educação escolar crítica, capaz de articular as dimensões produtivas, sociais e emancipadoras da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BECKER, Bertha K. **Cenários de curto prazo para o desenvolvimento da Amazônia**. Brasília: Cadernos NADIAM/MMA, 1999. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/cenarios-de-curto-prazo-para-o-desenvolvimento-da-amazonia> Acesso em 07 jul. 2025.

BECKER, Bertha K. **Geopolítica da Amazônia. Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 71–86, abr. 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/10047/11619>. Acesso em 07 jul. 2025.

BELIK, Walter. Programa Nacional de Alimentação Escolar: o desenvolvimento local e os desafios da universalização da alimentação escolar no Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 20, n. 1, p. 7–29, 2012.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em 05 abr. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm Acesso em 05 abr. 2025.

BRASIL. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília: Ministério da Saúde/Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em 05 abr. 2025.

BRASIL. **Princípios e práticas para a Educação Alimentar e Nutricional**. Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educacao_Alimentar_Nutricional/21_Principios_Praticas_para_EAN.pdf. Acesso em 18 mai. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio->

de-
[2020/view#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20da.](#)
Acesso em 05 abr. 2025.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 198–212, set. 2012.

COLARES, Anselmo Alencar. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. 2003. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/9505>. Acesso em 24 jun. 2025.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no Projeto Educacional da modernidade. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 54, e022043, 2022.

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Políticas educacionais para a Amazônia: teoria, práticas e contradições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 31, n. 2, p. 389–408, 2015.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. **O mito moderno da natureza intocada**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, USP, 2004. p. 22.

ESTÁCIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. **História e educação na Amazônia: memórias e práticas escolares**. Belém: Edufpa, 2016.

ESTÁCIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. **História e educação na Amazônia: narrativas de resistência**. Belém: Edufpa, 2019.

FNDE. **Programa Nacional de Alimentação Escolar: PNAE**. Brasília: MEC/FNDE, 2012.

FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas – EDUA, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Vol. 4**: Notas sobre Maquiavel, sobre política e sobre o Estado moderno. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Vol. 5**: Aparentamentos de filosofia. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO CLIMA E SOCIEDADE. **Impulsionando a sociobioeconomia na Amazônia brasileira**. Rio de Janeiro: ICS, 2024. Disponível em: https://climaesociedade.org/wp-content/uploads/2024/11/Impulsionando-Sociobioeconomia-pt_br.pdf. Acesso em 6 jul. 2025.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. **Livro I: O processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA LIMA, Glaucilene Sebastiana.; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa A pesquisa em educação na Amazônia: desdobramentos da pós-graduação. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

PEREIRA, Lucelia Luiz *et al.* Políticas sociais e direitos para os povos e comunidades tradicionais. **SER Social**. Brasília (DF), v. 27, n. 53, p. 291-294, de jul. a dez. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 45.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em 05 jul. 2025.

TANGERINO NETO, D. P.; OLIVEIRA, R. **Saberes culturais e educação na Amazônia**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/saberes-culturais-e-educacao-na-amazonia/79830/#ixzz4odRQYyd8>. Acesso em 24 jun. 2025.

VASCONCELOS, Eduardo. Educação e cultura alimentar: interfaces entre o PNAE e os saberes tradicionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 72–85, 2014.

VIA CAMPESINA. **Declaração de Nyéléni sobre Soberania Alimentar**. Mali, 2007. Disponível em: www.viacampesina.org. Acesso em 24 abr. 2025.

VIEIRA, Vanessa Santos *et al.* Alimentação escolar e agricultura familiar na Amazônia: desafios e possibilidades. **Revista NERA**, v. 16, n. 24, p. 111–126, 2013.

PARTE II

Práticas Pedagógicas e Saberes na Educação Amazônica

CAPÍTULO 6

ENTRE HISTÓRIA E DIDÁTICA: PROBLEMATIZANDO SABERES MATEMÁTICOS NA AMAZÔNIA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS

Alzenira da Silva Leão¹
Lissa Nareli dos Reis Portela²
Glaucio Cohen Ferreira Pantoja³
José Ricardo e Souza Mafra⁴

INTRODUÇÃO

Discutir a educação matemática na Amazônia significa olhar para além dos currículos padronizados e das práticas importadas de outras realidades. A região amazônica, marcada por uma grande diversidade cultural e histórica, apresenta desafios únicos para o ensino, que exigem sensibilidade e capacidade de adaptação por parte dos educadores. Essa pluralidade de povos, saberes e modos de vida faz emergir a necessidade de valorizar a história local e os conhecimentos tradicionais como elementos fundamentais para potencializar a aprendizagem (Estácio, 2016).

Mais do que transmitir conteúdos prontos, o professor precisa ser um mediador capaz de criar pontes entre o saber sábio e o saber a ser ensinado, reconhecendo a relevância dos contextos culturais e sociais, carregados de intencionalidades e de historicidade em que os estudantes estão inseridos e traduzindo todos esses conhecimentos em saber escolar, ou seja, aquele saber que deve ser ensinado (Colares, 2011). Assim, ao trazer a história e a cultura regional para o centro das práticas pedagógicas, é possível criar situações de aprendizagem mais

1 Doutoranda no PPGE/UFOPA, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM/UFAM).

2 Doutoranda no PPGE/UFOPA, Mestre em Educação (PPGE/UFOPA).

3 Doutorado em Ensino de Física (UERGS), Docente da UFOPA.

4 Doutorado em Educação (UFRN), Docente da UFOPA.

próximas da realidade dos alunos, fortalecendo o vínculo com o conhecimento e promovendo o sentimento de pertencimento.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância de articular história, cultura e didática na educação matemática amazônica destacando o potencial das situações para o processo de conceitualização do real, uma vez que os conceitos são construídos a partir das nossas histórias e vivência inseridos em um meio cultural e social. Assim, entendemos ser conveniente adotar a Teoria dos Campos Conceituais (TCC) como suporte teórico-metodológico. Trata-se de uma teoria de desenvolvimento cognitivo que amplia e redireciona a ideia de esquema e estuda como a cognição do sujeito se desenvolve quantitativamente e qualitativamente (Pantoja, 2023). Buscamos mostrar como a partir de situações-problema ancoradas em práticas locais é possível evocar conceitos matemáticos que podem transitar entre a concretude de elementos locais para a abstração de conceitos universais em matemática revelando, portanto, conhecimentos operatórios e predicativos que juntos são chamados de invariantes operatórios, a base conceitual implícita ou explícita da conceitualização.

No contexto atual da educação, especialmente em regiões com forte diversidade cultural como a Amazônia, torna-se essencial discutir a formação docente a partir de dimensões da didática geral, no sentido de compreender como planejar e organizar uma aula, desde a definição dos objetivos até a escolha das estratégias que melhor favoreçam a aprendizagem. Bem como, articular com elementos de uma didática mais específica da área em questão, que exige um domínio profundo do conteúdo a ser trabalhado e a capacidade de transpor esse conhecimento acadêmico para uma linguagem acessível e significativa (Pain *apud* Grossi, 2022), respeitando as particularidades do público ao qual se destina.

No ensino de matemática, essa distinção se faz ainda mais urgente. Não basta ao professor dominar o conteúdo formal ou seguir rigidamente o material didático. É preciso reconhecer o contexto social,

histórico e cultural do estudante, transformando a aula em um espaço de construção de sentido. Um exemplo claro dessa necessidade é no ensino de conceitos da geometria, como o volume. Os livros didáticos muitas vezes apresentam modelos prontos, distantes da realidade de muitos alunos da região, o que pode dificultar o domínio de determinados conceitos. Ao falar sobre a contextualização e a problematização no ensino de física, Ricardo (2010) afirma que os conteúdos presentes em manuais e livros didáticos se encontram distante da vida cotidiana dos estudantes. Em nossa perspectiva local, um estudante ribeirinho, por exemplo, pode não se reconhecer nas representações padronizadas dos livros, mas pode compreender o conceito a partir de objetos de sua vivência, como a cuia (um artefato presente em seu cotidiano), carregado de significado cultural e que pode servir como ponto de partida para compreender conceitos relacionados à geometria, medidas e proporções. Ricardo (2010) traz a discussão da contextualização em três enfoques: o didático, o sócio-histórico e o epistemológico, no entanto, todos perpassam o campo epistemológico, porém, o que chama a atenção é a dificuldade de estabelecer a relação entre a teoria e a realidade. Segundo esse autor, há uma dificuldade em relacionar conceitos formais com o mundo real.

Para Vergnaud (2008), a conceitualização não está separada da cultura, a ideia de cultura pede uma diferenciação e ao mesmo tempo busca estabelecer pontes, é interessante assumir atividades cotidianas produzidas no interior das comunidades. Essas atividades podem enriquecer as construções em sala de aula e trazer situações que não são habituais para os professores. Segundo o autor, a variedade das práticas humanas presente no interior das culturas é pouco conhecida, e longe de captar o benefício que o conhecimento pode trazer à escola. No entanto, a relação entre situações advindas da cultura que não são da estrutura escolar, bem como a sua transposição didática para esse contexto de sala de aula, quando articulada com as perguntas dos estudantes e possíveis soluções apresentadas pelo professor com a sua

experiência, promove a inovação e as representações simbólicas, entre elas a linguística. O uso da linguagem é um instrumento psicológico no qual o sujeito age sobre si mesmo promovendo a própria transformação. Nesse sentido, a comunicação verbal é essencial para que a cultura seja apropriada, mas não somente ela, a experiência, soma a esse processo, por isso a importância de junto da conceitualização do real valorizar a história e a variedade cultural que esses estudantes trazem na bagagem.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A VALORIZAÇÃO DOS SABERES AMAZÔNICOS

Compreender a história da matemática para além de uma linha cronológica de grandes descobertas e nomes consagrados significa reconhecê-la como um conhecimento vivo, socialmente construído e profundamente vinculado às práticas culturais de cada povo (Mendes, 2022). Na Amazônia, a matemática está presente em saberes cotidianos que traduzem modos de vida e formas singulares de interagir com o ambiente. Os grafismos indígenas, as técnicas de medição artesanal, a construção de embarcações, a organização de roças e a confecção de artefatos como as cuias, as métricas associadas a atividades cotidianas como a venda de farinha exemplificam como o conhecimento matemático pode emergir da experiência e da necessidade prática.

Essas expressões culturais, longe de serem meras curiosidades, são manifestações legítimas de conhecimento matemático, carregadas de significado social e cultural. Inclusive trabalhos dentro da Etnomatemática aprofundam discussões sobre essa temática. Mafra e Pereira (2016), por exemplo, comentam que o conhecimento e a valorização da cultura local devem estar presentes de forma contínua na prática educativa, pois aproximar o aluno de elementos culturais regionais fortalece seu vínculo com os conteúdos escolares, o que pode contribuir com o aprendizado. No entanto, Mafra e Pereira (2016) trazem um alerta importante, que é fundamental manter um equilíbrio e evitar uma supervalorização de conhecimentos etnomatemáticos em

detrimento de outros conteúdos curriculares essenciais. Ao mesmo tempo, cabe ao professor articular esses conhecimentos com a matemática acadêmica, mostrando que esses conhecimentos são uma entre diversas formas de representação e resolução de problemas, sempre orientada pelas necessidades e demandas da sociedade.

Embora este artigo dialogue com elementos presentes na etnomatemática, especialmente ao considerar práticas e saberes culturais regionais como ponto de partida para a construção de conceitos, é importante destacar que o foco central do texto não está em aprofundar discussões nesse campo teórico. Nosso objetivo principal é evidenciar a relevância de articular história, cultura e didática no ensino de matemática, com ênfase na utilização de situações-problema ancoradas na realidade amazônica, sem, contudo, avançar para os debates mais específicos e conceituais próprios da etnomatemática enquanto área de pesquisa.

Valorizar os saberes amazônicos também significa romper com uma visão eurocêntrica e universalista da matemática, que muitas vezes desconsidera a riqueza e a complexidade das produções locais. Reconhecer que na Amazônia também se produz história e conhecimento matemático, é afirmar que o professor, ao valorizar essas práticas, não apenas utiliza, mas também constrói e ressignifica saberes, fortalecendo o ensino de matemática. Ao trazer para a sala de aula saberes construídos nas vivências locais, o professor legitima essas experiências como parte do conhecimento escolar. E esse movimento fortalece o ensino de matemática, tornando-o mais próximo, mais humano e conectado à realidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, contribui para que os alunos tenham contato com elementos da sua cultura, fortalecendo sua identidade cultural.

A TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS E A PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A Teoria dos Campos Conceituais (TCC) é uma teoria do desenvolvimento cognitivo elaborada pelo psicólogo, matemático e filósofo francês Gérard Vergnaud. Fundamenta-se no princípio de que o desenvolvimento humano é, essencialmente, conceitual, ou seja, ocorre por meio de processos contínuos de conceitualização do real. A TCC amplia e redireciona a noção de esquema originalmente proposta por Jean Piaget, incorporando também contribuições da teoria sociocultural de Lev Vygotsky, especialmente no que se refere ao papel do outro e da mediação pedagógica.

Segundo Vergnaud (1998), a aprendizagem se constrói ao longo do tempo, exigindo o enfrentamento reiterado de situações diversas, tanto no cotidiano quanto em contextos escolares. A teoria se revela útil para o ensino por dois aspectos centrais: (1) constitui uma síntese entre as abordagens de Piaget e Vygotsky, e (2) oferece ferramentas para compreender as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, considerando os conteúdos específicos envolvidos nos processos de desenvolvimento.

Na TCC, o conceito é definido como uma terna composta por três conjuntos interdependentes: o de situações, o de invariantes operatórios e o de representações. O primeiro conjunto refere-se às situações-problema nas quais o sujeito é colocado em ação, sejam elas da vida cotidiana ou tarefas escolares. O segundo conjunto, dos invariantes operatórios, constitui os conhecimentos em ação ativados nos esquemas do sujeito. Esses invariantes são de dois tipos: conceitos-em-ação, que expressam relações, propriedades e conservações mobilizadas na prática, e teoremas-em-ação, proposições tomadas como verdadeiras ou falsas durante a ação. Juntos, formam a forma operatória e predicativa dos conhecimentos, frequentemente implícitos, e fundamentais para o agir do sujeito.

Outro conceito fundamental na TCC é o de esquema, compreendido como uma organização invariante da ação. Embora herdado da teoria genética de Piaget, Vergnaud reformula seu

entendimento, argumentando que Piaget não reconheceu suficientemente a importância do desenvolvimento conceitual ligado aos conteúdos específicos de cada campo do saber, reduzindo-o a estruturas lógicas abstratas. Além disso, ao incorporar elementos da teoria de Vygotsky, Vergnaud valoriza a dimensão social da aprendizagem, destacando a importância da mediação docente e da Zona de Desenvolvimento Proximal para o avanço cognitivo dos estudantes.

Souza (2013), imerso em uma comunidade de pequenos pescadores ribeirinhos, acompanhou a construção de um artefato utilizado na pesca: o *manzuá*. Segundo o autor, durante esse processo, o participante da pesquisa evocou diversos conceitos matemáticos e físicos oriundos de suas vivências como pescador, os quais se aproximam significativamente dos conceitos científicos. Entre eles, estavam conceitos como: circunferência, cone, tronco de cone, que indicam respectivamente os elementos do *manzuá*, aros circulares, boca do *manzuá* e a metade do *manzuá*. Esses conceitos em ação evocados pelo participante, fazem parte do campo conceitual⁵ da geometria, com maior ênfase ainda nos campos conceituais de geometria plana e geometria espacial. Em suas conclusões, Souza (2013) aponta a diversidade de situações como essa para a prática pedagógica, ressaltando a possibilidade de reconhecer invariantes operatórios e promover aproximações com o saber sábio.

O paralelo entre o desenvolvimento histórico dos conceitos científicos e o desenvolvimento cognitivo individual permite compreender que a aprendizagem não ocorre de modo linear, mas por meio de reorganizações sucessivas do pensamento (Ricardo, 2010). Isso é indicado na teoria piagetiana, que as concepções prévias dos estudantes, muitas vezes, correspondem a estágios similares às teorias

5 Para Vergnaud (2017), o conhecimento está organizado em campos conceituais que são conjuntos informais e heterogêneos de situações, conceitos, relações, objetos, invariantes operatórios, todos relacionados no processo.

científicas superadas ao longo da história, como no caso da confusão entre calor e temperatura ou da ideia de força como impulso, no campo da Física. De modo análogo, em Matemática, o conceito de número é muitas vezes restrito à noção de quantidade, sem que o estudante reconheça sua dimensão abstrata como objeto conceitual.

Essa perspectiva também é compartilhada por Vergnaud, ao indicar que os possíveis conceitos-em-ação e os teoremas-em-ação, observados na ação dos estudantes, são precursores dos conceitos que podem vir tornar-se científicos e sistematizados. Assim, reconhecer as aproximações entre a história da matemática ou das ciências em geral e o desenvolvimento conceitual dos estudantes possibilita ao professor compreender que os saberes cotidianos não devem ser negados, mas também não podem ser romantizados ou tratados como formas de conhecimento sagrado e pitoresco, alheias à crítica e à sistematização. Esses saberes, por carregarem significados culturais e históricos, constituem pontos de partida legítimos para o processo de conceitualização, mas precisam ser problematizados e reinterpretados à luz do conhecimento científico, em um movimento dialético.

Desse modo, compreende-se que propor situações de aprendizagem ancoradas na realidade amazônica exige uma perspectiva que reconheça as dimensões culturais, sociais e políticas que constituem o território. Não se trata apenas de inserir elementos locais nas práticas pedagógicas, mas de compreender como esses elementos se articulam com processos de significação e construção conceitual. Por isso, é fundamental evitar uma abordagem romantizada ou fetichizada do contexto regional, aquela que, por estarmos imersos na Amazônia, supõe automaticamente a apropriação de toda sua riqueza cultural e natural e, em vez disso, assumir uma postura crítica que valorize o diálogo entre o saber local e o conhecimento científico. Essa discussão precisa ser cuidadosa, estabelecendo pontes críticas entre o particular e o universal, sobretudo no que diz respeito à forma como este último incide

sobre o local e sobre as problemáticas que enfrentamos no cotidiano da região (Colares, 2011).

ARTICULAÇÃO ENTRE HISTÓRIA, CULTURA E CAMPOS CONCEITUAIS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA AMAZÔNICA

Nesta seção apresentaremos uma situação-problema a partir das discussões feitas anteriormente que buscou refletir sobre a importância da história, da cultura e dos conceitos matemáticos em uma perspectiva particular, mas que não deve ser subtraída do universal, afinal, o global reflete nas nossas atividades e a forma como é realizada a nossa prática docente.

A situação-problema proposta foi inspirada no trabalho das artesãs da comunidade do Aritapera, localizada em Santarém, Pará. Essas mulheres produzem cuias a partir do fruto da cuieira, preservando técnicas tradicionais transmitidas entre gerações e incorporando grafismos que expressam elementos da natureza, histórias locais e a identidade cultural da região. As cuias são utilizadas em diferentes contextos, como no consumo de tacacá, e representam um importante símbolo do modo de vida ribeirinho. A partir desse cenário, a situação elaborada vai envolver tarefas que irão explorar conceitos matemáticos em diálogo com o cotidiano das artesãs.

Situação-problema 1 - a escolha das cuias

As artesãs do Aritapera produziram cuias com diferentes diâmetros para vender na feira de Santarém. Uma cuia tem diâmetro de 16 cm e outra, de 20 cm. Qual a diferença de volume (em litros) entre as duas cuias, considerando que são meias esferas? O estudante terá algumas tarefas que antecedem propriamente a resolução da situação, a seguir descreveremos de forma breve como pode ser essa organização. Na TCC essa organização seria os ingredientes dos esquemas, isto é, da organização invariante do sujeito.

Tarefa 1: Identificar qual o objetivo da situação - calcular a diferença de volume em litros das cuias de 16 cm e 20 cm de diâmetro.

Tarefa 2: quais ações serão necessárias para que isso ocorra - para calcular o volume é necessário saber o raio, mas o problema não deu esse valor, então, faz-se necessário evocar o conceito de diâmetro (dobro do raio) para encontrar a variável que importa, assim, $d_1 = 16 \text{ cm}$ e $d_2 = 20 \text{ cm}$, logo o raio denotado por r , será a metade dos respectivos valores dos diâmetros, $r_1 = 8 \text{ cm}$ e $r_2 = 10 \text{ cm}$.

Tarefa 3: Aplicar os valores dos raios obtidos (r_1 e r_2) na equação que permite calcular o volume da esfera: $V_e = \left(\frac{4}{3}\right)\pi r^3$.

- Cua 1: raio = 8 cm. Volume da esfera: $\left(\frac{4}{3}\right) \times \pi \times 8^3 \approx 2.144 \text{ cm}^3$.
- Cua 2: raio = 10 cm. Volume da esfera: $\left(\frac{4}{3}\right) \times \pi \times 10^3 \approx 4.186 \text{ cm}^3$.

Tarefa 4: Calcular a metade do volume das cuias obtidos na tarefa anterior, para isso, temos que: $V_{se} = \frac{1}{2} V_e = \frac{1}{2} \left(\frac{4}{3} \pi r^3\right)$, assim para as cuias 1 e 2:

- Meia esfera 1: $V_{se1} = \frac{2.144}{2} \approx 1.072 \text{ cm}^3$.
- Meia esfera 2: $V_{se2} = \frac{4.186}{2} \approx 2.093 \text{ cm}^3$.

Tarefa 5: Encontrado os volumes das semi-esferas, podemos calcular a diferença entre os volumes:

- Diferença de volume: $V_{se2} - V_{se1} = 2.093 - 1.072 = 1.021 \text{ cm}^3$.

Tarefa 6: Realizar as conversões métricas de cm^3 para L, o que significa que o estudante está transpondo a ideia de volume, espaço ocupado pelo artefato (cua) para a ideia de capacidade (quanto o artefato consegue suportar em líquido).

- Diferença de volume em litros: $\frac{1.021 \text{ cm}^3}{1000} = 1,021 \text{ L} \approx 1 \text{ L}$.

É comum na região comparar diferentes tamanhos de cuias e outros utensílios pela sua capacidade. Acerca do que foi exposto como sugestão, conseguimos perceber alguns conceitos evocados como: capacidade, volume da esfera, fração (metade), conversão de

diâmetro em raio, conversão de centímetro cúbico para litro, operações com números decimais, subtração e resultados aproximados. Articulando com a TCC, mais precisamente com os conhecimentos em ação que podem ser explicitados ou não pelos estudantes dessa região, podemos citar que se o estudante diz que a quantidade em litro que a cuia suporta é a capacidade da cuida, ele está evocando um teorema em ação. Ou ainda se ele diz, que ao elevar o raio ao cubo e multiplicar pelo pi (razão da circunferência pelo diâmetro da cuida) e por quatro terço que é a integração de áreas de círculos infinitesimais ao longo do raio da esfera terá o volume, também explicitará um teorema em ação verdadeiro.

Portanto, esse tipo de modelo didático que permite visualizar essas relações que o estudante faz mediante a sua experiência cultural, história e social expressa um conhecimento que é particular porque descreve a sua realidade, mas que não deixa se articular com o global, uma vez que esses conceitos são consolidados no saber sábio já estabelecido da disciplina de matemática. Na situação proposta descrevemos uma possibilidade de como pode ser conduzida a solução, mas o professor pode fazer as devidas adaptações caso achar que é pertinente para a melhor compreensão dos conceitos que tem por objetivo ensinar aos estudantes. Assim, indicamos outra maneira, a título de informação do que poderia ainda ser feito, nosso objetivo não é esgotar as possibilidades, mas indicar caminhos e ideias de como podem ainda oferecer oportunidades para que o conhecimento seja construído e o processo de conceitualização ocorra.

Como mediador, o professor poderia, por exemplo, mostrar diferentes tamanhos de cuias e estabelecer uma unidade de medida que não seja a padrão, sugerindo aos estudantes que façam as medições dos diâmetros e verifiquem quanto de capacidade cada cuida suporta. Para isso, precisam montar uma tabela para anotar as diferentes medidas obtidas, bem como as capacidades para cada uma. A partir dessas informações, o mediador pode questionar o que os estudantes observam e como os dados se relacionam. A intenção é que os

estudantes observem que conforme o diâmetro aumenta o volume e a capacidade também aumentará. Assim, a partir de observações particulares, eles poderão deduzir uma proposição geral que é como calcular o volume de uma esfera e de uma semi-esfera.

Situação-problema 2 - a pintura do grafismo

Cada cuia grande é decorada com grafismos que cobrem 60% da superfície externa e seu raio é de 10 cm. Qual a área pintada em cada cuia? E quantas cuias podem ser pintadas com um frasco de tinta que cobre 1.000 cm²?

Tarefa 1: Assim como na primeira situação é preciso identificar qual o objetivo da situação, assim, temos que o problema propõe dois objetivos, a saber: calcular a área pintada em uma cuia de raio 10 cm sabendo que a pintura cobre 60% da superfície e o outro objetivo é calcular quantas cuias podem ser pintadas tendo um frasco de tinta que cobre uma área de 1000 cm².

Tarefa 2: pensar em roteiro que estabeleça os objetivos identificados com os conceitos matemáticos que a situação aponta, por exemplo, cálculo de área, porcentagem e capacidade de tinta disponibilizada.

Tarefa 3: Calcular a área total da superfície da cuia, para isso, o estudante terá que a $A_s = 4\pi r^2$, ele precisa do raio da cuia, mas também precisa lembrar de dividir essa área por 2, afinal estamos calculando a área total da superfície de uma cuia que é a metade da esfera, uma semiesfera, como feito abaixo:

- Área total da superfície da cuia: $A_s = \frac{4\pi r^2}{2} = 2\pi \times 10^2 \approx 628 \text{ cm}^2$.

Tarefa 4: Como a situação descreve, a área pintada corresponde a 60% da cuia, portanto, é necessário calcular quanto da área da superfície total é pintada, para isso, ele evoca o conceito em ação de multiplicação que é pertinente para a situação, tendo assim, o produto da área da superfície total pela porcentagem que é pintada:

- Área pintada: $A_p = 0,6 \times 628 \approx 377 \text{ cm}^2$.

Tarefa 5: Calcular a quantidade de cuias que podem ser pintadas utilizando um frasco de tinta que consegue pintar uma área de 1000 cm^2 . Os estudantes evocam o conceito de divisão para verificar a ideia de quantas vezes a quantidade pintada está dentro das possibilidades que o frasco suporta pintar, assim:

- Cuias por frasco: $Q_c = \frac{1000}{377} \approx 2 \text{ cuias completas}$.

A situação sugerida é considerada mais complexa que a primeira por exigir do estudante mais de dois objetivos, no entanto, identificados os conceitos matemáticos, como: área, porcentagem e divisão ele consegue organizar as tarefas de uma maneira que as ideias ficam elencadas e um resultado leva a outro, mostrando que o campo conceitual não é formado por um único conceito, mas pela combinação e relação entre diferentes conceitos, propriedades e relações.

Essa situação nos permite indicar a possibilidade de valorizar a cultura por meio do grafismo, concentrar situações que permitam calcular as medidas métricas da cuia, porém, uma possibilidade que conseguimos enxergar é a relação entre as artes e a matemática que o mediador pode estabelecer com as formas planas. A título de informação, trabalhar com triângulos, círculos, segmentos de reta e paralelismo nas representações gráficas na superfície da cuia. Entendemos que essa proposta permite a valorização do grafismo que carrega identidade cultural, mas também está relacionado com o universal que são os conceitos matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos discutir a importância de articular história, cultura e didática no ensino de matemática, especialmente em contextos marcados por grande diversidade cultural, como a região amazônica. Destacamos como práticas culturais locais, como a produção artesanal de cuias pelas artesãs do Aritaperá, podem

ser transformadas em situações-problema. Ao longo do texto sugerimos dois tipos de situações envolvendo o contexto das cuias, para cada uma delas apresentamos as tarefas que os alunos podem realizar a título de sugestão, contudo, destacamos que para uma mesma situação podem ser apresentadas mais de uma solução. Nesse sentido, Vergnaud destaca que dependendo do caminho adotado para enfrentar uma situação, o estudante desenvolve aquilo que ele chama de competência, sendo competente quem realiza uma situação em um tempo mais hábil ou com uma solução mais elegante.

Nosso intuito não é esgotar a discussão, mas trazer as aproximações que a disciplina Educação na Amazônia permitiu que fizéssemos a partir dos nossos objetos de pesquisa e das reflexões que tivemos ancoradas nas leituras e discussões em sala de aula. Destacamos que as nossas vivências como docentes da educação básica possibilitam a problematização e a ressignificação dos saberes escolares à luz das realidades locais. Compreender a matemática não apenas como um corpo fechado de conteúdos, mas como uma prática social viva, nos permite propor abordagens didáticas mais sensíveis ao contexto dos estudantes, valorizando suas experiências, repertórios e modos de vida.

A região amazônica, com sua riqueza cultural e histórica, nos desafia a pensar um ensino de matemática que dialogue com as práticas do território, sem renunciar ao rigor conceitual, mas incorporando as singularidades do vivido. É nesse entrelaçamento entre o saber acadêmico e o saber popular que vislumbramos caminhos que colaboram para uma formação cidadã e crítica de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. Disponível em:

<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/especial2011/art09.pdf>. Acesso em: 9 de jul. de 2025.

ESTACIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. de. (Orgs.). **História e educação na Amazônia**. Manaus: EDUA; UEA Edições, 2016.

GROSSI, E. P. (Org.). Teoria dos campos conceituais para a escola e para a vida: também se aprende a amar. **Urubici**: Cinco Continentes, 2022. Homenagem a Gérard Vergnaud. Organização: GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação.

MAFRA, J. R. e S.; PEREIRA, P. M. P. Pinturas em cuias tapajônicas: uma leitura etnomatemática. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 239–254, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/31>. Acesso em: 9 jul. 2025.

MENDES, I. A. **Usos da História no Ensino de Matemática**: Reflexões Teóricas e Experiências. 3a ed. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

PANTOJA, G. C. F. O conceito de representação na perspectiva da teoria dos campos conceituais de Vergnaud. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n3p01>. Acesso em: 8 jul. 2025.

RICARDO, Elio Carlos. Problematização e contextualização no ensino de física. **Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, p. 29-48, 2010.

SOUZA, E. S. R. de. Etnofísica, modelagem matemática, geometria... tudo no mesmo Manzuá. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 9, n. 18, p. 99-112, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2026>. Acesso em: 8 jul. 2025.

VERGNAUD, G. A comprehensive theory of representation for mathematics education. **Journal of Mathematical Behavior**, 17(2), 167–181, 1998.

VERGNAUD, Gérard. **Cultura e conceitualização: não há uma sem a outra**. Tradução de Maria do Carmo Santos Domite. 2008. Disponível em: <https://vergnaudbrasil.com/wp-content/uploads/2021/03/2.6-CULTURA-E-CONCEITUALIZACAO-NAO-HA-UMA-SEM-A-OUTRA.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

VERGNAUD, G. Conceptual development and learning. **QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa**, (26), 39-59, 2017.

Disponível em:

<https://www.ull.es/revistas/index.php/qurriculum/article/view/65>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAPÍTULO 7

CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DA FENOMENOLOGIA E DA CORPOREIDADE

Franciellen Tapajós Ribeiro¹
Andressa Karoline Santana Teixeira²
Rosenilma Branco Rodrigues³
Hergos Ritor Froes de Couto⁴

INTRODUÇÃO

Apesar da ampliação do ensino em tempo integral em todo o Brasil, na Amazônia persiste um distanciamento entre as diretrizes curriculares desse modelo e as práticas corporais dos alunos. A vastidão territorial, a diversidade cultural e as limitações de infraestrutura regional resultam em uma experiência escolar desconectada dos rios e das florestas que estruturam o cotidiano comunitário. Percursos extenuantes até a escola e a escassa formação de professores para integrar saberes tradicionais interrompem a continuidade vivencial dos estudantes. Diante desse quadro, emerge a questão central deste estudo: quais os desafios da educação integral na Amazônia na perspectiva da Fenomenologia relacionada a abordagem da Corporeidade?

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, a partir de uma revisão bibliográfica e documental, pautando-se em autores clássicos e contemporâneos sobre corporeidade e educação integral e, em documentos oficiais (BNCC,

1 Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Orcid iD: <https://orcid.org/00000002-6533-0364>. E-mail: ellen_fsouzat@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7487-5745>. E-mail: andressakaroline909@gmail.com.

3 Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); <https://orcid.org/0000-0003-2058-4341>; E-mail: rosebrancor@yahoo.com.br.

4 Pós-doutor em Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal (FADEUP); Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0101-4012>. E-mail: hergos@hotmail.com

LDB, PNE). Objetivou-se identificar os obstáculos epistemológicos e pedagógicos que mantêm a cisão entre corpo e mente, bem como apontar estratégias para práticas escolares sensíveis ao corpo-próprio e aos modos de vida amazônicos. Os resultados pretendem oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas e metodologias pedagógicas que valorizem a corporeidade como elemento central na formação integral do sujeito amazônico.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA

O sistema educacional brasileiro é regido por amplos documentos Legais, como as Leis, resoluções, decretos, diretrizes e documentos normativos. Entre essas normatizações, a política mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para efeito de institucionalização da mesma, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Primeiramente foi instituída a BNCC para educação infantil e ensino fundamental e posteriormente para o ensino médio. Em consonância a isso, foi aprovada RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Um dos compromissos assumidos pela BNCC é com a educação integral, este aponta que a educação básica deverá objetivar a formação e o desenvolvimento humano de forma global, compreendendo a complexidade e a não linearidade do desenvolvimento, para tanto, deve desprender-se de visões que privilegiam somente a formação cognitiva ou afetiva.

Informa ainda assumir uma visão múltipla, singular e plena do aluno, independente de faixa etária, respeitando a singularidade e

diversidade. Além de considerar a escola como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva. Frisa a garantia de um conjunto de aprendizagens fundamentais aos estudantes, o desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais definidas no documento, além de possibilitar a realização das escolhas necessárias para a concretude dos seus projetos de vida e o prosseguimento dos estudos (Brasil, 2017).

Ao longo do seu documento, a BNCC enfatiza a formação integral como um dos pilares de sua proposta pedagógica, baseando-se no conceito idealizado de que a educação deve promover o desenvolvimento global do estudante em suas dimensões cognitiva, física, cultural, emocional, social e ética, indo além da simples transmissão de conteúdos curriculares.

De acordo com Colares et al. (2021) quando se trata da formação integral, está se referindo ao processo de educação do aluno em todas as suas dimensões: cognitivas, emocionais, físicas, sociais, culturais e éticas. Para Coelho (2009, p. 88): a [...] “educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política”. Portanto, está para além do tempo que o aluno passa na escola.

A temática educação integral pode ser vista em algumas leis brasileiras: no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, que trata do desenvolvimento pleno, o mesmo está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53, e no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96. Sobre a educação de tempo integral, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu em uma de suas metas a ampliação do número de escolas nessa modalidade. Para implantação dessa política, o governo criou o Programa Mais Educação (PME) – instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007 (Colares et al., 2021).

Percebe-se que a educação integral não acontece por carência de normatizações legais, existe um amplo repertório jurídico que diz assegurar que essa formação acontece, ou melhor, deveria acontecer na escola. Contudo, continua-se com o mesmo dilema de décadas, uma educação defasada.

São muitos os desafios que se perpetuam na vivência dos professores com as mudanças impostas pelas políticas educacionais. É preciso compreender, inclusive pelo Estado, que a educação não é apenas um currículo formal e burocrático, que sua qualidade não deve ser mensurada por dados quantitativos, envolvendo os aprendizados apenas do português e matemática, o fazer pedagógico com condições necessárias é essencial na formação integral, pois:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009, p. 2).

No entanto, a implementação da educação em tempo integral na Amazônia esbarra em limitações de infraestrutura e logística. As longas distâncias entre as comunidades, aliadas à precariedade das vias de acesso e à carência de espaços escolares adequados, prejudicam a permanência diária dos estudantes em atividades complementares e inviabilizam a organização de rotinas estendidas de forma contínua (Barroso; Barroso, 2025).

A formação inicial e continuada de professores revela-se como outro desafio fundamental. O perfil profissional exigido pela educação integral demanda competências para articular saberes cognitivos, socioafetivos e corporais, bem como sensibilidade para incorporar conhecimentos locais. Contudo, a oferta reduzida de programas de capacitação específicos e o alto índice de rotatividade docente

dificultam a adoção de metodologias ativas e contextualizadas (Sousa; Colares; Sartori, 2025).

A rigidez curricular resultante das Diretrizes Curriculares Nacionais frequentemente não dialoga com a diversidade cultural e ambiental da região. Currículos padronizados desconsideram saberes tradicionais, gerando desmotivação e percepção de irrelevância do conteúdo escolar. É imprescindível promover flexibilização curricular que inclua práticas comunitárias e vivências no território natural, valorizando o corpo-próprio amazônico como agente do processo formativo (Brasil, 2012; Barroso e Barroso, 2025).

A governança escolar também se mostra fragilizada pela falta de articulação entre secretarias, escolas e organizações locais, dificultando a coordenação de ações coletivas e o acompanhamento sistemático dos resultados. Investir na formação de gestores capazes de mediar redes de cooperação entre os diferentes atores do sistema educacional é condição para consolidar estratégias de ensino integral efetivas e sustentáveis (Sousa; Colares; Sartori, 2025).

No estudo intitulado *Educação em tempo integral na Amazônia: análise da região metropolitana de Santarém* realizado por Sousa, Colares e Sartori (2023, p. 01), revela que “[...] ainda há muito a ser implementado na RMS/PA para que favoreça condições aos alunos de escolas em tempo integral, relacionadas à infraestrutura escolar além das aulas do currículo formal”. Os autores afirmam que a simples ampliação do tempo escolar não garante uma educação integral e de qualidade, além disso, é preciso compreender que as mudanças não devem acontecer somente na estruturação do espaço físico, o que já se apresenta como desafio nas escolas brasileiras de modo geral.

No trabalho sobre o *direito à educação integral na Amazônia: estudo na região metropolitana de Santarém/PA*, realizada por Santos e Calores (2022, p. 1), aponta sobre:

[...]a importância dos sistemas de ensino, quanto ao cumprimento, monitoramento e avaliação das metas e estratégias pactuadas nos seus planos de educação, face aos desafios históricos e contemporâneos presentes na RMS/PA, no seu processo de formação cultural e social. Os Planos não expressam a sua materialidade, o que urge evidenciar e desenvolver estudos locais, que considerem uma compreensão dialética da educação nos sistemas de ensino, bem como estudos sobre práticas de experiências exitosas de aprendizagens institucionais em prol de uma formação *omnilateral*, integral e de totalidade do ser humano social e histórico.

Como se percebe, a educação integral é uma das alternativas proposta nas políticas educacionais que prega o ideal de formação para o indivíduo ser autônomo, crítico, capaz de transformações sociais. Acredita-se que esse é um dos principais desafios posto na realidade das escolas, de como trabalhar a formação integral do educando se o professor não foi assim formado. Promover essa formação global é ir além de conteúdos acadêmicos, é preciso explorar práticas pedagógicas que envolvam a totalidade humana, visando o desenvolvimento de sujeitos capazes de reflexão e autoconhecimento.

CORPOREIDADE, FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Sob o enfoque da fenomenologia do corpo, inaugurada por Maurice Merleau-Ponty, compreende-se que aprender não se reduz a acumular conteúdos: é antes uma experiência encarnada em que o corpo-próprio constitui o modo primordial de acesso ao mundo e aos significados (Merleau-Ponty, 2018). A partir dessa perspectiva, o “eu posso” — o saber existente nos gestos, nos hábitos e na intercorporeidade — precede o “eu penso”, indicando que qualquer proposta de Educação Integral deve priorizar a vivência corporal e a co-presença afetiva entre educador e educando.

Para Merleau-Ponty, a intencionalidade corpórea – expressa pelo “eu posso” – precede o cogito cartesiano, pois a consciência é sempre consciência de algo através do corpo. As habilidades práticas de andar,

tocar e gesticular configuram-se como modos de significado que sustentam a continuidade da experiência pessoal ao longo do tempo (França Filho, 2014).

O princípio da reversibilidade revela a dupla face do corpo: enquanto sujeito que age no mundo, o corpo-próprio converte-se em corpo-objeto aos olhos do outro. Nesse entrelaçamento intercorpóreo, nasce o sentido compartilhado e a constituição mútua de identidade, pautando toda relação humana pré-conceitual (França Filho, 2003).

A fenomenologia da corporeidade reforça ainda a dimensão temporal da experiência: os esquemas corporais sedimentam-se em hábitos motores e memórias incorporadas, assegurando coesão narrativa sem tolher a plasticidade do sujeito em constante vir-a-ser (Merleau-Ponty, 2018).

Complementarmente, uma fenomenologia do corpo considera-o como um “sensível exemplar”, em que a “estesia do corpo” articula razão e sensibilidade, reconhecendo gestos e posturas como modos de conhecimentos prévios à formulação conceitual. A distinção entre corpo-vivo e corpo-carne evidencia a reflexividade intrínseca da corporeidade e fundamenta a intersubjetividade que emerge do toque e do olhar recíprocos (Nóbrega, 2010).

A autora amplia a reflexão ao considerar a corporeidade sob a ótica estética, concebendo o corpo como obra de arte viva. Essa perspectiva amplia o campo do saber para além de finalidades utilitárias, valorizando o potencial criativo e expressivo dos movimentos corporais. Ademais, sua noção de transversalidade rizomática situa o corpo no centro de redes afetivas, culturais, ambientais e cognitivas que se entrecruzam sem obedecer a lógicas lineares (Nóbrega, 2010).

Diante disto, Gonçalves-Silva et al. (2016) problematizam as concepções de corpo presentes nas propostas de educação integral no Brasil. Ancorado na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty, o estudo propõe a noção de corporeidade aprendente como alternativa à visão fragmentada que ainda predomina nas práticas escolares.

Os autores argumentam que embora o discurso da educação integral sugira uma formação ampliada do sujeito, a cisão entre corpo e mente permanece como obstáculo epistemológico e pedagógico. O corpo, frequentemente tratado como objeto funcional ou suporte para atividades extracurriculares, não é reconhecido como instância de expressão, percepção e construção de sentido. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar, por meio de programas do governo, não garante por si só uma formação integral se não vier acompanhada de uma ressignificação das bases que sustentam o currículo e a prática docente (Gonçalves-Silva et al., 2016).

Ao propor a corporeidade aprendente, os autores defendem uma concepção de corpo que aprende, sente e se comunica, sendo parte indissociável da subjetividade e da experiência educativa. Essa perspectiva exige uma ruptura com o paradigma cartesiano e a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a escuta sensível, a expressão corporal e a vivência situada dos educandos (Gonçalves-Silva et al., 2016).

É necessária a construção de uma educação integral efetiva, que reconheça o corpo como território de aprendizagem e subjetividade. Ao articular corporeidade e fenomenologia, aponta-se caminhos para uma pedagogia mais encarnada, relacional e comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos (Gonçalves-Silva et al., 2016).

Neste sentido, Moreira et al. (2014) apresentam uma reflexão teórico-pedagógica sobre os fundamentos que sustentam a proposta de educação integral no contexto da escola pública brasileira. Os autores articulam três eixos conceituais — fenomenologia, complexidade e corporeidade — como pilares para a construção de práticas educativas que reconheçam o sujeito em sua totalidade.

A partir da perspectiva fenomenológica, Moreira et al. (2014) propõem compreender o educando como ser encarnado, consciente e situado no mundo, cuja experiência vivida constitui base legítima para a aprendizagem. Essa abordagem rompe com a lógica instrucional

tradicional que é centrada na transmissão de conteúdos, e valoriza a intencionalidade, a percepção e a expressão como dimensões constitutivas do processo educativo.

Os autores defendem que a formação humana exige práticas que acolham a diversidade, a incerteza e a interconexão entre saberes. A escola em tempo integral é concebida como espaço de múltiplas linguagens e expressões em que o conhecimento é construído de forma relacional, contextualizada e aberta à pluralidade (Moreira et al., 2014).

A corporeidade é a dimensão essencial da subjetividade e da aprendizagem. O corpo é entendido não como instrumento funcional, mas como território de afetos, movimentos e significados. Reconhecer a corporeidade como instância pedagógica implica uma pedagogia que escute o corpo, que permita ao educando expressar-se por meio dele e que valorize sua centralidade na constituição do sujeito (Moreira et al., 2014).

Defende-se uma educação integral que transcenda a ampliação da jornada escolar e se realize por meio de práticas sensíveis, dialógicas e encarnadas. Ao integrar fenomenologia, complexidade e corporeidade, as escolas promovem o desenvolvimento pleno dos educandos, respeitando suas singularidades, territórios e potencialidades (Moreira et al., 2014).

Gonçalves-Silva (2014), analisou as concepções de corpo entre educadores atuantes em uma escola pública de tempo integral com o intuito de compreender como tais concepções influenciam as práticas pedagógicas e a efetivação da proposta de formação integral. Os resultados revelaram que os sujeitos do estudo compreenderam o corpo como parte física e concreta, reforçando uma visão objetificada e funcional do corpo humano. Também indicou que o corpo dos alunos é trabalhado apenas por meio de atividades físicas e extracurriculares, evidenciando uma dissociação entre corpo e mente no processo educativo.

A autora entende que essa perspectiva está ancorada em um paradigma cartesiano, que fragmenta o sujeito e compromete a efetivação da educação integral. A corporeidade é negligenciada como instância de expressão, afeto e construção de sentido. O estudo aponta para a necessidade de ressignificar o papel do corpo na escola, reconhecendo-o como dimensão constitutiva da subjetividade e da aprendizagem. Ela reforça que a educação integral não se realiza plenamente sem a valorização da corporeidade como categoria pedagógica. Ao evidenciar as limitações das concepções docentes e dos projetos institucionais, o trabalho oferece subsídios para a construção de práticas educativas mais sensíveis, encarnadas e comprometidas com o desenvolvimento humano em sua totalidade (Gonçalves-Silva, 2014).

Moll (2014) defende a necessidade de se ampliar a jornada escolar e diversificar as experiências formativas, contribuindo para a efetivação de uma educação integral, especialmente em territórios vulnerabilizados. A autora enfatiza que essas agendas não devem ser compreendidas como ações isoladas, mas como estratégias estruturantes que se complementam na promoção da qualidade social da educação. Ao reconhecer a escola como espaço de formação humana, cidadã e territorializada, a autora defende a importância de políticas públicas que dialoguem entre si e que estejam alinhadas com os princípios da equidade, da diversidade e da justiça social.

A transformação da educação brasileira exige a articulação entre programas que atuem simultaneamente na formação docente, na gestão escolar e na ampliação curricular. É preciso oferecer subsídios teóricos e políticos para o fortalecimento de uma escola pública comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a valorização da docência como prática social transformadora (Moll, 2014).

Magrin (2016) constitui uma importante contribuição para a compreensão da corporeidade como dimensão formativa no contexto

da educação em tempo integral. Fundamentada na perspectiva fenomenológica, os resultados do estudo revelaram que professoras demonstraram preocupação exclusiva com o intelecto dos alunos, excluindo o corpo do processo de ensino-aprendizagem. Apenas 30% das docentes entrevistadas relataram trabalhar com aspectos como coordenação motora, percepção de si e do espaço, enquanto outras práticas como música, relaxamento e atividades lúdicas foram mencionadas pontualmente.

A análise dos projetos político-pedagógicos das escolas revelou a ausência de qualquer menção à corporeidade, indicando que essa dimensão não é institucionalmente reconhecida como parte da formação integral dos estudantes. Além disso, 60% das participantes consideraram que o trabalho com o corpo deveria ser diferente entre escolas de tempo integral e parcial, justificando-se principalmente pela ampliação da carga horária (Magrin, 2016).

A autora evidencia que mesmo em escolas com proposta de tempo integral, a corporeidade permanece marginalizada, sendo frequentemente delegada ao professor de Educação Física e dissociada das demais práticas pedagógicas. Ela defende que a corporeidade deve ser reconhecida como instância pedagógica essencial, capaz de promover experiências educativas mais sensíveis, expressivas e integradoras. Ao articular fenomenologia e educação integral, a pesquisa oferece subsídios teóricos e práticos para a construção de uma escola que valorize o corpo como território de aprendizagem e subjetividade (Magrin, 2016).

Para a educação, sobretudo em contextos culturalmente plurais como o Norte e a Amazônia, a perspectiva da fenomenologia relacionada a abordagem da corporeidade oferece subsídios para repensar práticas pedagógicas visando uma educação integral efetiva. Defende-se, portanto, que é necessário incorporar o rio, a floresta e as cosmologias tradicionais como extensões do corpo-próprio, atividades ao ar livre, oficinas sensoriais e rituais comunitários, fortalecendo a

aprendizagem situada. Reconhecer o corpo como coautor do processo formativo significa deslocar o foco da mera transmissão de conteúdo para a promoção de experiências integradas, nas quais gesto, afeto e ambiente constituem um único movimento de conhecimento e saberes.

A MANIFESTAÇÃO DA CORPOREIDADE E FENOMENOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA

A Amazônia brasileira enfrenta desafios educacionais singulares: vastidão territorial, diversidade cultural e dificuldades de infraestrutura colocam em xeque a efetivação de um projeto de Educação Integral verdadeiramente contextualizado. Embora esse modelo — preconizado pelo Ministério da Educação como caminho para desenvolver competências cognitivas, socioafetivas e corporais de forma articulada — seja amplamente debatido no país, sua aplicação em regiões amazônicas revela tensões entre currículos padronizados e práticas de vida ribeirinhas e indígenas (Lagares et al., 2025).

A integração da Amazônia ao modo de produção hegemônico não se deu de maneira passiva, mas sim por meio de intensos conflitos, disputas e imposições externas. Nesse cenário, a educação emerge como um campo tensionado, marcado por contradições históricas, podendo tanto reproduzir mecanismos de dominação quanto constituir-se como ferramenta de resistência e emancipação. Colares (2022), propõe a superação da lógica da modernização conservadora, defendendo um projeto educativo que dialogue com as realidades socioculturais da região e se comprometa com os interesses das populações amazônicas. Nesse sentido, uma educação crítica enraizada nas especificidades locais e voltada para a transformação social, deve orientar as políticas públicas, contribuindo para o fortalecimento das lutas por justiça, inclusão e autonomia dos povos da Amazônia (Colares, 2022).

Nesse sentido, a Fenomenologia revela-se como uma via fecunda para a compreensão do fenômeno educativo. Essa perspectiva é adotada por Antônio Muniz de Rezende e Joel Martins, educadores brasileiros que fundamentam suas reflexões pedagógicas nesse referencial teórico. Para esses autores, o fenômeno educacional se manifesta sob a luz da cultura, sendo a Fenomenologia capaz, por meio das essências, de elucidar os sentidos que emergem das relações entre a educação e o mundo, entre o educando e a cultura (Nóbrega, 2009).

A Fenomenologia, enquanto filosofia da existência, oferece um importante meio para compreendermos a educação para além dos limites da racionalidade instrumental. Merleau-Ponty (2018), ensina que "o corpo é nosso meio geral de ter um mundo" (p. 203), além disso, afirma que, "eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo" (p. 207), sendo assim, é por meio do corpo vivido, sensível e encarnado que se relaciona com o mundo, com o outro e com o conhecimento. Assim, a corporeidade, não é apenas uma dimensão biológica ou física do ser humano, mas uma forma de estar-no-mundo.

Na perspectiva da Educação Integral, que busca abordar o ser humano em sua totalidade, a corporeidade se manifesta como possibilidade integradora das diversas dimensões formativas. No entanto, essa integralidade só se concretiza quando se considera o corpo como sujeito de experiências, não como objeto a ser controlado ou manipulado.

Nesse sentido, Nóbrega (2010) argumenta que "o corpo é a medida da nossa experiência no mundo e, portanto, referência primeira do conhecimento" (p. 15), o que exige um olhar sensível e respeitoso por parte das práticas pedagógicas.

Trazar essas concepções para o contexto da Amazônia implica reconhecer que os corpos são marcados por histórias e lutas, profundamente enraizadas nos territórios que habitam. O corpo amazônico é atravessado pelas águas, pelas florestas, pelos modos de vida ribeirinhos, indígenas, quilombolas, urbanos e periféricos. Portanto, a

manifestação da corporeidade na educação amazônica requer uma educação atenta aos modos de ser e estar desses sujeitos.

A fenomenologia, ao valorizar a experiência vivida e a subjetividade, permite uma abertura ao sensível, ao singular, ao não mensurável. Essa noção convida a educação a se reconectar com a vida real, com o que pulsa no cotidiano dos alunos: seus afetos, memórias, medos, desejos, modos de falar, de andar, de se expressar corporalmente. Como afirma Nóbrega (2010), “o sentido da corporeidade revela-se na estesia do corpo, configurando uma linguagem sensível, marcada por gestos, silêncios, sentimentos, pensamentos e falas” (Nóbrega, 2010, p. 92).

Ao articular corporeidade e fenomenologia no âmbito da Educação Integral na Amazônia, é possível construir práticas pedagógicas que valorizem o corpo como expressão e produção de conhecimento, e não apenas como instrumento de disciplinas. Isso significa compreender que educar corpos na Amazônia é também educar pela floresta, pela oralidade, pelas festas, pela dança, pelas narrativas populares, dimensões que muitas vezes são invisibilizadas pelas lógicas escolares atuais.

Como afirma Rezende (1990) e Moreira (1995), a corporeidade é concebida como uma dimensão existencial que adquire significado por meio da cultura. Nessa perspectiva, a relação entre corpo e educação se manifesta através da aprendizagem como apropriação da cultura, com ênfase nos sentidos atribuídos aos acontecimentos e da história ao destacar a importância das ações humanas. Assim, o corpo que se educa é também o corpo humano que aprende a fazer história ao fazer cultura.

O desafio então, é construir uma educação que abrace a pluralidade dos corpos, que reconheça o valor das experiências locais e que considere o sensível. É preciso educar com e a partir do corpo, acolhendo suas singularidades. E é nesse ponto que a perspectiva da fenomenologia e a abordagem da corporeidade se tornam aliadas de

uma educação integral, significativa e comprometida com os sujeitos em sua corporeidade.

Nesse sentido, uma aprendizagem significativa, no contexto da relação e interação entre professor e aluno, pressupõe um discurso pedagógico orientado para a constatação, compreensão, interpretação e à projeção da realidade. Destaca-se que no processo de constatação, o desvelamento do real jamais se dá de forma absoluta, enquanto na projeção estão contidas indagações fundamentais, tais como: "Para que fazer?" e "Para quem fazer?". Compreendida dessa maneira, a aprendizagem transcende a concepção de educação reduzida a um mero processo técnico ou instrumental (Moreira, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho identificou que apesar das normativas oficiais defenderem uma formação ampla do sujeito, a permanência de um currículo padronizado e a cisão entre corpo e mente impedem a articulação dos saberes ribeirinhos, indígenas e quilombolas ao cotidiano escolar. A insuficiência de infraestrutura, as longas distâncias entre comunidades e a baixa capacitação docente reforçam ainda a descontinuidade experiencial dos alunos em relação ao seu território.

Para superar esses desafios, propõe-se reconhecer a corporeidade aprendente como eixo pedagógico central, de modo que o corpo-próprio seja considerado território de conhecimento, memória e afeto. Torna-se urgente a flexibilização curricular, incorporando atividades ao ar livre que dialoguem diretamente com o rio e a floresta, e a formação inicial e continuada de professores em práticas sensíveis, dialógicas e situadas. Além disso, recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas intersetoriais que articulem educação, cultura e meio ambiente, bem como investimentos em infraestrutura e logística escolar, assegurando jornadas integrais sem rupturas territoriais.

Ao colocar a corporeidade no centro das práticas e das políticas, abre-se caminho para uma Educação Integral verdadeiramente contextualizada na Amazônia, capaz de respeitar e valorizar a singularidade dos sujeitos amazônicos e de promover seu desenvolvimento pleno enquanto agentes ativos de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Wilson da Costa; BARROSO, Telma Guerreiro. Programa Escola em Tempo Integral na Amazônia: desafios na elaboração do documento da política pública educacional. In: **CONGRESSO IBEROAMERICANO SãoPAE, XI, 2025. Anais eletrônicos**. Eixo 3. Disponível em: https://congressosiberoamericanosanpae.com/Numero8-04-2025/EIXO%203/E3_WILSON_DA_COSTA_BARROSO.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Integral**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 20 jan.2020.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em < <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159> > Acesso em:19 de jan. 2025.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; ARRUDA Elenise Pinto de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15296>. Disponível em <

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296/11247>> Acesso: em 23 de jan de 2025.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Exitus**, v.12, n. 01, 2022.

FRANÇA FILHO, José Luiz de. Acerca da fenomenologia existencial de Maurice Merleau-Ponty. In: LIMA, Antonio Balbino Marçal (org.). **Ensaaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus: Editus, 2014. p. 77–102.

FRANÇA FILHO, José Luiz de. **A dicotomia consciência-mundo em Merleau-Ponty**: uma tentativa de superação na fenomenologia da percepção. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana. **Corporeidade e educação integral**: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares-MG. 2014. 114f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana et al. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, v. 32, p. 185-209, 2016.

LAGARES, Rosilene; SILVA, Diogo Teixeira de Castro; SANTOS, Deyvison Bispo de Oliveira. Amazônia tocantinense e educação integral: limites, desafios e possibilidades de uma política educacional territorializada. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 93–119, 2025. DOI: 10.31512/19819250.2025.26.01.93-119. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/5109>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MAGRIN, Natália Papacídero. **O corpo/corporeidade na Educação em tempo integral**-Ciclo I. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2016.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. Disponível em <https://issuu.com/emaicon/docs/livro_educacao> Acesso em: 2 jan 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Maurice Merleau-Ponty; Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MOLL, Jaqueline. Mais Educação e PIBID: intersecções entre agendas estruturais para a Educação Brasileira. SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey. **Escola em tempo integral: linguagens e expressão**. Uberaba: UFTM, p. 17-37, 2014.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner. Wey. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 1995a. p. 17- 36. cap. 1. (Coleção corpo e motricidade).

MOREIRA, Wagner Wey et al. Educação Integral na escola de tempo integral: fenomenologia, complexidade e corporeidade. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci, MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Escola em Tempo Integral: Linguagens e Expressões**. Uberaba: UFRM, 2014.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

SANTOS, Angela Rocha dos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O direito à educação integral na Amazônia: estudo na região metropolitana de Santarém/PA. **Revista HISTEDBR**. Online Campinas, SP v.22, 1-21, e022032, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667474>> Acesso em: Jul. de 2025.

SOUSA, Eriane Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SARTORI, Leandro. Educação em tempo integral na Amazônia: análise da região metropolitana de Santarém. **Revista Educação & Ensino**. ISSN: 2594-4444, Fortaleza, v. 7, n. 2, jul./dez. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/477>> Acesso em: Jul. de 2025.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

CAPÍTULO 8

PEGAGOGIA DE PROJETOS APLICADA À REALIDADE AMAZÔNICA: SUPORTE DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL QUE DERRUBA AS BARREIRAS DA DESIGUALDADE SOCIAL

Fernanda Lima Aguiar¹

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desse estudo é reconhecer que o ato educar no contexto amazônico é desafiador, haja vista que é um cenário diverso e de desigualdades acentuadas, mas que precisa de cidadãos engajados, com o compromisso de combater desigualdades sociais que atrapalham o Brasil de alcançar a ordem e o progresso desejados, com justiça social. Primeiramente, é preciso voltar para 2020, o ano trouxe à tona quão frágil é o atual sistema de ensino adotado no Brasil. O cenário pandêmico brasileiro, mostrou-se complexo a muitos profissionais da educação, em especial no contexto amazônico, por conta de imbróglios tanto de ordem socioeconômica quanto de ordem geográfica, esses trabalhadores se viram desafiados a se tornarem multitarefas para gerenciar as demandas que apareciam, além de explicitar a fragilidade do sistema de ensino, especificamente, por conta da falha acesso à meios tecnológicos de muitos territórios – muitos amazonidas não têm computador e nem acesso à internet de forma eficiente; além disso, ao que diz respeito ao cumprimento de conteúdo de forma eficientemente para que os discentes pudessem dar sentido e entendimento ao que era compartilhado. Nessa jornada, a reinvenção foi necessária já que muitos

¹ Mestre em Letras- Ufopa; Especialista em Docência do Ensino Superior e Graduada em Letras - UFPA. Áreas de atuação: Formação de equipes de alta performance profissional; Inteligência emocional; Educação integral; Educação Inclusiva; Ecoliteratura; História de vida e Literatura oral e Pedagogia de projetos. Aluna especial na Disciplina Educação na Amazônia (PPGE, 2025). E-mail: flaguiar21@gmail.com.

problemas que já existiam, até se agravaram, por vários motivos, que vão desde a falta de aplicabilidade do conteúdo para vida do aluno à evasão escolar, e revelaram demandas ainda maiores, o que explicitou a necessidade de se reconhecer que o sistema de educação chegou a um ponto que, possivelmente, não se poderá mais retroceder ao formato convencional como conhecemos. Todavia, há muito, Saviani já provoca todos a brasileiros acerca disso quando questiona “qual a escola que queremos?”.

Nesse viés, um questionamento surge e dá norte às situações abordadas nesse artigo: quais as potencialidades da pedagogia de projetos na formação cidadã de discentes no território amazônico? Vale ressaltar que, considerando-se a história da região amazônica como todo, sempre foi um território desprestigiado no âmbito de modernização. Toda logística para situações básicas enfrenta desafios. No quesito aplicação de “novas pedagogias”, especialmente, as que dão destaque ao diálogo e à autonomia – novas formas de abordagem de ensino – não é diferente. Mas que é preciso atualizar o mapa da educação nessa região do Brasil, para que sejam feitas as descobertas que darão rumo às práticas futuras.

Desde o período colonial, a Amazônia é conhecida por ser um território em que se vinha para descobrir tesouros: cacau, castanha, látex, ouro, etc. Contudo, as riquezas culturais, os ciclos hídricos e a pluralidade linguística têm potencial valioso como objetos norteadores de projetos a serem aplicados em sala de aula, o que ajudaria os educandos, devido ao interesse pelo tema da aula, a aprender a aprender. Nesse sentido, Saviani (2019 p. 504), a partir do “Relatório Jacques Delors”, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, afirma que “a exigência de educação ao longo de toda a vida para responder “ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 2006, p. 19) já se vinha impondo faz algum tempo, mas “só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender”. Agora, é preciso rever a ideia de que só a forma de ensino tradicional, como

aquele que considera que o ensino pautado apenas com base em exemplos que contemplam um contexto diverso ao do aluno amazônida, seja suficiente e absolutamente eficaz. “Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34)”. Logo, é importante discorrer sobre práticas que concretizem as definições abstratas dos livros e que deem aplicabilidade à realidade amazônica. Isso seria possível a partir de uma educação que seja fundamentada em uma pedagogia de projetos aplicada à realidade amazônica.

O envolvimento com aquilo que está ao seu redor, certamente, geraria, desde cedo, uma população amazônica mais comprometida com os desafios da coletividade e essa nova forma de apresentar e contextualizar os conteúdos que contemplam currículo escolar, seria fator enriquecedor, pois consolidaria a formação integral e, conseqüentemente, a partir de crianças e de jovens, a formação dos adultos de que o Brasil precisa para alcançar o verdadeiro desenvolvimento da nação. A esse respeito, Saviani (2001, p. 146) afirmou que “o país que não desenvolve as novas gerações, isto é, que não propicia a sua população de crianças e jovens uma formação adequada, está cassando o próprio futuro”. Vale ressaltar que se entende por formação integral para além de estar, em ambiente educandário, o dia todo. Somado à questão tempo, há de ser observado o que será tratado, que conteúdos fortalecerão a formação desse ser de quem são esperadas atitudes ativas de sujeito autônomo, engajado socialmente e que valoriza, mesmo conhecendo outros contextos, a sua realidade, a sua cultura e o seu povo. Dessa forma, o currículo acadêmico precisaria de uma reforma que visasse à preparação dos docentes que atuariam na Amazônia.

A reestruturação da formação de profissionais para atuarem nas realidades que privilegiem, não só, os conteúdos científicos canonizados e tradicionais de um “Brasil homogeneizado”, mas também, saberes tradicionais e aspectos comuns da vivência da comunidade escolar Amazônica que receberá esses profissionais, seria parte integrante da graduação. Além de orientarem a construção de projetos de pesquisa aplicados à realidade amazônica, esses professores seriam também preparados para desempenharem o papel de mediadores na formação integral, desenvolvendo no alunado o potencial de agente interventor – seja na vida particular, seja na vida pública – na sua comunidade e onde mais for preciso representá-la, cobrando a garantia de seus direitos e da coletividade, por meio de diferentes suportes tecnológicos – ora por documentos oficiais físicos, ora por denúncias e/ou petições virtuais –, através da escrita e da oralidade, reconhecendo agentes públicos responsáveis por assegurarem esses direitos e as instituições que têm o dever de efetivá-los, as quais, em sua ineficácia, devem ser cobradas. A respeito dessa abordagem, She *et al.* pontuam:

No que tange às novas gerações, entende-se por educação integral aquela que propicia o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e que acontece por meio de situações de aprendizagem que oportunizam, simultaneamente, a ampliação de capacidade para a convivência e participação na vida pública; a ampliação de repertórios de competências e habilidades e o acesso e o usufruto aos serviços sociais básicos. Assentado nesta conjugação de princípios de finalidades, o conceito de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e de todos os seus habitantes. Assim, a centralidade passa a ser o território e as experiências nele vividas. Por isso, os processos educativos precisam reconhecer as forças presentes nos territórios – serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais – e o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com elas. É isso que dá vida às redes de aprendizagem. (She *et al.*, 2009, p. 6-7)

Consoante a perspectiva de que a escola é um lugar de construto de cidadãos/ sujeitos emancipados intelectualmente, quando direcionamos o olhar para a região amazônica, Colares considera que

como a educação escolar, concebida de forma homogênea, (des)considera a complexidade dos contextos amazônicos — marcados por diversidade étnica, isolamento geográfico e redes comunitárias de saber. Proponho uma "pedagogia da mediação" como caminho para articular essas dimensões, valorizando os saberes locais sem perder de vista o direito à formação universal, crítica e emancipadora (Colares, [S. D.]).

É preciso ainda pensar o aluno como ser humano, cuja saúde — tanto a física; quanto, e principalmente, a emocional — demanda cuidados. Então, parte das atividades devem ter como alvo a autoestima dos educandos. Concernente a essa visão, Coelho destaca que

entre as concepções vigentes de Educação Integral, hoje, se compreendem aquelas que trabalham diversas atividades no contraturno, por meio de parcerias que visam, em geral, à melhoria da autoestima de crianças, adolescentes e jovens que estão na escola, bem como outra que aposta na Educação Integral como formação completa, iniciando-se na escola e, portanto, tendo o sujeito aluno como seu foco privilegiado (Coelho, 2012, p. 86).

Assim, esse trabalho tem como objetivo geral dar subsídios indicativos da promoção de uma pedagogia de projetos. Nele, será feita a seguinte reflexão: de que forma a pedagogia de projetos impacta na devolutiva de cidadãos engajados socialmente? Desse modo, serão discutidos conceitos acerca da pedagogia de projeto e analisar-se-á o sistema educacional brasileiro carente da aplicação de pedagogia de projetos. O conhecimento aplicado será estendido à sociedade que certamente colherá bons frutos como nações desenvolvidas já fazem.

Para atingir tais metas, foi necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica; seguida de uma análise comparativa de realidades educacionais distintas no que tange ao sistema de ensino e à prática da pedagogia de projetos. Na seção 2, será feita a apresentação de como a prática conteudista do ensino brasileiro aplicada no contexto amazônico não favorece a formação de agentes de transformação social. Na seção 3, será abordado como é estruturada a pedagogia de projetos na formação de cidadãos engajados.

Assim, após as leituras e reflexões feitas, ficou cada vez mais clara a necessidade da reformulação do currículo escolar brasileiro, mais especificamente, dentro do contexto amazônico, para que seja implementada a educação integral com o suporte da pedagogia de projetos.

ENSINO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO CONTEUDISTA

No Brasil, o órgão que normaliza o sistema educacional é o Ministério da Educação (**MEC**). Tanto o Governo Federal, quanto os Estados, o Distrito Federal e os municípios são responsáveis através das secretarias estaduais e municipais por gerir e organizar de forma a realizar a própria manutenção dos sistemas de ensino.

O sistema educacional verde-amarelo divide-se em três níveis, com diversos graus em cada divisão. O primeiro nível educacional corresponde ao Ensino fundamental que é gratuito para todos (incluindo adultos), e obrigatório para crianças entre as idades de seis e quatorze anos. O segundo, o ensino médio que também tem gratuidade, não é obrigatório. Há também o ensino superior que é garantido de forma gratuita apenas em universidades públicas.

No nível fundamental e no ensino médio estão crianças e adolescentes que precisam de uma formação integral para suprirem as expectativas de emancipação de sujeitos ativos, autônomos, comprometidos com o contexto nacional. Entretanto, em uma nação em que o sucesso escolar se dá pelos resultados do Enem, gestores e docentes são pressionados a cumprir conteúdos que servirão para exames conteudistas, desprezando aspectos fundamentais para a formação cidadã, tais como: autonomia, criticidade e engajamento. Assim, devido ao fato de que escolas particulares investem em materiais e em fiscalização do cumprimento dos planos, que favorecem esse modelo conteudista, os dados de aprovação favorecem o agravamento do cenário de desigualdade. Saviani (2005, 256,) pontua que o ideal seria

“o acesso de todos, em igualdade de condições” para que se atingisse o desejado. Como isso não ocorre, avaliações mostram dados que escancaram a educação desigual como um serviço mais bem prestado pelas redes de ensino particular. Quando comparada à educação brasileira à de outros países, o cenário também não é dos melhores.

Há um dado relevante quando se estuda a realidade educacional no Brasil: em 2006, o sistema de ensino público brasileiro foi o pior colocado em um estudo promovido pelo Banco Mundial a respeito das condições dos principais países emergentes para se inserirem na chamada “sociedade do conhecimento”. Tal, situação expõe a fragilidade e o sucateamento do sistema de ensino básico, o que demanda mudanças urgentes. Mais recentemente, em 2021, Colares apresentou, em uma esfera ainda mais restrita, que é a Amazônia Legal, onde

verificou-se que se enfrenta desafios significativos em diversos indicadores educacionais, apresentando taxas de escolarização e proficiência abaixo da média nacional, além de menor investimento por aluno. Esses fatores ressaltam a necessidade de políticas públicas direcionadas e investimentos específicos para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação na região (Colares, [S. D.]).

A falta dessas políticas públicas sugeridas pelo prisma de Colares, perpetua a exclusividade do atual modelo de ensino tradicional brasileiro, o qual parte do conteúdo a ser cumprido. Para cumprir essa meta, há uma estrutura que aprisiona os atores escolares envolvidos: professores (aqueles que seguem modelos prontos ao longo dos anos – o executor) e alunos (aqueles sujeitos passivos/reprodutores de conteúdos, que, muitas vezes, não contemplam a necessidade do aluno, nem fazem a aproximação entre teoria e prática; por isso, faz-se tão distante da realidade à qual pertencem, pois, mesmo que sejam os mais interessados, não são chamados a construir o próprio conhecimento visualizando o contexto amazônida. Aqui vale a ressalva, de que quando se fala de ensino dentro de comunidades fora dos centros urbanos, seria

necessário adaptar atividades, conceitos, exemplos e práticas pedagógicas para favorecer e materializar o conhecimento desse aluno dentro e fora do seu território. O sistema se apresenta de forma fechada, tanto nos centros urbanos quanto em comunidades rurais e/ ou quilombolas e ribeirinhas, o qual, muitas vezes, limita o ensino a conteúdos pouco ou nada relevantes para a realidade dos alunos, principalmente, para os da Região do Norte.

Muitas vezes, a proposta de ensino tradicional sustenta a formação de sujeitos passivos, muito arraigados na memorização e apenas comprometidos a realizar ações protocolares, quase mecanizadas. Assim, alimenta-se a visão de um sistema mercadológico que se estende às escolas e às universidades, ambas comprometidas com resultados para o mercado capitalista, formando dominadores e dominados, em que a educação é segregacionista. Por outro lado, pode-se afirmar que a educação pode ser a solução para dirimir as desigualdades tanto socioeconômicas, quanto políticas e culturais, proporcionando a promoção humana. A esse respeito, Saviani se manifesta:

Se educação é promoção do homem; se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir o estágio da sociedade regulada. Segue-se, pois, que a educação é, fundamentalmente, um ato político (Saviani, 2012, p. 26).

Caso não seja liberto, o ser humano passa também a servir às demandas mercadológicas em detrimento do aspecto humanizado, em prol do coletivo. Vive-se um sistema de vida capitalista, centralizado em atividades meticulosamente visando ao lucro. Por conta disso, quase sempre se incute na cabeça do alunado que ele deve fazer parte uma massa que integra esse sistema, em que todos são concorrentes e que existe uma linha de chegada, e que só há lugar para um. Pouco se valoriza o espírito de empatia, de ética e de coletividade. Tal movimento

é contrário aos caminhos já trilhados pelos conhecedores de saberes não convencionais como os povos originários, cuja atuação é voltada à toda a comunidade/ ao coletivo. Pelo contrário, a construção do sistema educacional convencional alimenta-se da famigerada luta de classes, em que há um dominador e outro a ser dominado, tem-se o reforço de uma realidade de cidadãos pouco empáticos, pouco críticos e, muitas vezes, submissos ao sistema que os escraviza. Dá-se início ao ciclo que engessa o ensino e que é perpetuado. Esse caminho é pouco assertivo quando se quer construir uma sociedade cujos cidadãos são questionadores e empoderados, tal concepção pode ser percebida no seguinte raciocínio:

A prática da educação é reconhecida como intencional e que busca a emancipação do indivíduo contribui para o exercício de cidadania, para a convivência social - é fundamental na formação do educador, porém - se utilizada apenas como subsídio metodológico pode representar um perigo já que se o educador não estiver consciente acabará por reproduzir a ideologia dominante que apenas prepara o indivíduo para o mercado de trabalho altamente excludente. (Araújo, et all. [S.D.])

Observando tal cenário nacional geral das escolas brasileiras, vê-se que a concepção tradicional de ensino é de um “roteiro” aplicado a qualquer realidade; o professor orienta; planeja e repassa o conhecimento, muitas vezes, não se preocupa em contemplar o contexto social e as necessidades dos territórios dos alunos. Muitos não mediam a busca do conhecimento de forma a dar ao alunado a oportunidade de ler além, perceber-se como elemento de mudança. Alguns dos planos de aula, métodos aplicados, tornam-se uma espécie de “guia-modelo”, que é sempre retomado e que serve para anos a fio.

Nessa concepção fechada, de que o conhecimento é matéria pronta e acabada a atenção maior é a respeito da transmissão de conteúdo das disciplinas, todas encaradas de forma individual, com aspectos específicos e que, geralmente, dão margem a discussões que poderiam ser mais construtivas para os alunos, como debates e/ou

perguntas/dúvidas, já que tal ação pode ser encarada como perda de tempo e ainda há a pressão demasiada para dar "vencimento" aos conteúdos até o final do ano letivo. Sem falar em ter que seguir o material compilado fornecido aos alunos que podem engessar o professor. O que se observa, nesse tipo de concepção de ensino, é que não é dado o gatilho para que o sujeito educando tenha autonomia e participe da construção de seus saberes, de forma a somar e a explicitar sua realidade, sua experiência na sua comunidade. Isso pode até gerar no educando a perda do sentido do porquê se estuda tal conteúdo.

Nesse viés, vale a pena analisar a visão de Rosa:

A educação brasileira precisa mudar. Ninguém discorda desta afirmação. Vivemos, e não é de hoje o que se costuma denominar de "crise do ensino". [...] não estamos diante de uma opção, mas de uma necessidade de mudança. Mudar é questão, agora, de sobrevivência! (Rosa, 1994).

Dessa forma, percebe-se a visão do conhecimento escolar brasileiro, que acaba por fragmentar um processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares do processo de participação dos alunos, ao mesmo tempo que desvincula as disciplinas da realidade vivenciada. Deveria se ter, logo, como um dos objetivos, a formação de indivíduos capazes de atuarem na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva, autônoma, solidária. De acordo com o artigo 1º, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (1996), a educação escolar não deverá vincular-se ao mundo do trabalho, mas à prática social. Para Dewey (1987), "A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio".

Para mudar tal cenário é preciso investir em um olhar alterativo. É necessário apostar em mudanças na prática de ensino e na formação dos professores, lançando o desafio de uma "docência fluida e dialogável" para o educador desenvolver a prática em seus movimentos

múltiplos e passe a ser um mediador para que o aluno possa construir a própria bagagem científica e passe a experimentar e desenvolver a própria identidade. No caso do aluno da Amazônia, é preciso que ele experiencie a identidade amazônica, tanto nos seus territórios, quanto no ambiente acadêmico, para que esse construto científico não invalide os saberes vindos da comunidade a que pertence. Se não, ele terá preconceito para com os saberes ancestrais e para com outros elementos culturais que ele deveria também considerar.

É imprescindível preparar os alunos para se inserirem na vida profissional validando valores morais e éticos que são inerentes aos humanos, tanto para a atuação laboral quanto para a vida ordinária. Além disso, é importante que a escola seja um lugar que eles desenvolvam de forma integral a autonomia, a solidariedade, a coletividade, o respeito ao próximo, a autoestima positiva, a fim de, assim, tornarem-se indivíduos completos. Tais traços devem ser observados e postos em prática.

Faz-se oportuno salientar que se deve valorizar a participação do educando e do educador no processo ensino/aprendizagem. No universo da educação, é preciso que os alunos se apropriem dos novos conteúdos que experimentaram de forma mais completa e aprofundada possível. Para isso, a pedagogia de projeto é a melhor estratégia, no sentido de criar ações para que essa apropriação se faça de forma significativa, concisa e adaptada à realidade.

PEDAGOGIA DE PROJETOS/CONCEPÇÃO INTEGRADORA: FORMAÇÃO DE CIDADÃOS ENGAJADOS

A Pedagogia de Projetos é o ponta pé inicial para uma melhoria significativa no cenário da educação nacional. Por meio dela, é possível construir aprendizagens significativas para todos que dela participam, já que ela dá materialidade a conteúdos, muitas vezes, teóricos e põe em discussão a ampliação de ação do sujeito social, pois um dos propósitos

da prática pedagógica centra-se na formação global dos alunos inseridos na realidade à qual pertencem com todas as peculiaridades. É importante mencionar, ainda que, mesmo no ambiente amazônico, há diferentes realidades: a realidade do centro e da periferia, a da zona urbana e a da zona rural, a da região de planalto e a da região de rios, a da várzea e a da terra firme, a de onde há energia elétrica e a de onde não há, a de onde há sinal de celular e a de onde não há, etc, sendo todas essas divergências determinantes para o planejamento de projetos que visem à educação integral dos alunos, uma vez que cada espaço trará desafios diferentes, em períodos diferentes, com ecossistemas diferentes, climas diferentes, para os quais os educandos precisam ser preparados.

Aguiar (2025) coletou uma narrativa oral de história de vida na qual uma senhora da comunidade da Caratinga, na região do Baixo-Tapajós, ignorava a diferença entre uma jiboia e uma surucucu-pico-de-jaca, o que lhe poderia ter custado a vida. Dessa forma, quando isso ocorreu, ela uma pré-adolescente. Uma educação voltada para situações-problema, especificamente, da realidade regional, poderia ter evitado a experiência arriscada: ela capturou uma serpente peçonhenta de grande porte achando que era uma constritora.

Para além de problemas particulares, sabe-se que, para desenvolver a habilidade de resolver problemas da coletividade, é necessário aprofundamento e reflexão. Nesse ponto, um dos aspectos mais importantes quando se escolhe trabalhar com a pedagogia de projetos, é que ela permite que o aluno desenvolva uma atitude ativa e reflexiva diante de suas aprendizagens e do conhecimento, na medida em que percebe o sentido e o significado do conhecimento para a sua vida, para a sua compreensão do mundo. Nesse prisma, há a abordagem do ganho que se tem sobre quando se insere a experiência da inserção da pedagogia de projetos no ensino.

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, (...) através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (Barbosa & Horn, 2008, p.35)

O desafio de ensinar é complexo. Nesse processo, há de se inserirem situações palpáveis, relevantes e aplicáveis a realidades diversas. Por isso, quando há a opção de vivenciar o mundo da pedagogia de projetos, o mergulho deve ser completo e é inevitável saber que ter-se-á flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciarem novos problemas e novas dúvidas, já que, na esfera educacional efetiva, o aprender é mutável. Tal pensamento é evidenciado por Fernando Hernández (1998), o qual define os projetos de trabalho muito além de atividades que se fazem em determinado momento, quase que encaixado ou como orientação de um coordenador pedagógico para ser uma atividade lúdica. É muito além disso. O autor propõe que se encare a pedagogia de projetos como uma concepção de ensino, aquela que se torna hábito, que está inserida no processo como todo, em que os conceitos passam a ter sentido e, portanto, são aplicáveis à vida dos alunos acerca de temas e realidades que circundam o ambiente em que habitam e o que possibilitaria a mudança numa esfera maior, tornando os educandos responsáveis pela construção da própria identidade.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (Zaballa, 1998)

Nesse contexto, o currículo acadêmico dos cursos de licenciatura deve ser repensado para que pedagogia de projetos possa ser inserida como prática fundamentada e assimilada na vida desses futuros

professores, que devem ter o subsídio adequado para aplicar com maestria tal prática pedagógica de forma dinâmica, centrada no conhecimento (canônico) adquirido, somando criatividade às experiências que os discentes serão estimulados a vivenciar, numa perspectiva de construção do conhecimento convencional e autêntico, pertinente à construção de uma sociedade sensível aos assuntos do coletivo.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (Leite, 2000).

Tal ideia salienta que os significados para o mundo serão mais efetivos se forem construídos de forma a serem vivenciados pela experiência. Daí, pressupõe-se que aproximação de entendimento através de uma experiência vivenciada num projeto, amplia o horizonte de perspectiva e tem maior efeito sobre o ser humano que a teoria, muito explorada na pedagogia tradicional, a qual implica um afastamento do sujeito, pois torna muito imaterial a possibilidade de construção e a revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento. A atividade que o sujeito desempenha na efetivação do projeto faz com que o educando possa pensar além da atividade avaliativa, já que o incita a se tornar agente de transformação social. É inevitável reconhecer que é um desafio trazer para a educação esse grande passo como um mecanismo assertivo, o qual garante uma das funções que se espera da educação, que é a de entregar sujeitos pensantes capazes de construir um mundo socialmente melhor, cidadãos integralmente formados.

Por isso, quando é posta em prática, a pedagogia de projetos tem impactado positivamente na vida do estudante, sujeito em formação, haja vista que o colocada em movimento/ ação direta para ser agente de transformação social ativo. Para exemplificar tal prática, no ano de

2018, foi elaborado um projeto a partir de debates sobre problemas sociais que interferem na vida do santareno, a alunos das turmas de terceira série do ensino médio de uma instituição particular de Santarém. Tal proposta resultou na I Mostra de Documentários: Resolução de Problemas sociais locais. A experiência foi realizada com êxito, haja vista que os alunos foram motivados a levantar quais os principais entraves existentes na cidade e a propor medidas interventivas exequíveis por meio da produção de um documentário. O engajamento do alunado foi despertado e houve caso de aluno que, no ano seguinte, ainda calouro na Ufopa, decidiu participar de trabalhos acerca da população venezuelana que, naquela época, começava a se fazer presente nas esquinas com semáforos do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função primordial da educação, segundo Ribeiro (2017), é ajudar a melhorar a forma de viver num mundo que se transforma em ritmo sem precedente histórico, tornando-a, então, capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas. Assim, o problema em questão não pode mais ser resolvido simplesmente por uma reforma do ensino, isto é, por uma modificação dos meios que permitam atingir melhor os fins até aqui visados, mas por uma verdadeira revolução na abordagem de ensinar que tenha a pesquisa e a descoberta como ações fundamentais para dar um passo rumo à evolução da sociedade.

Portanto, há de se propor um caminho alternativo para que se avance em termos de ensino e aprendizagem na educação brasileira e a pedagogia de projetos pode ser uma prática favorável nesse melhoramento nos diferentes níveis de ensino. Deve-se lembrar ainda que as universidades são responsáveis por dar o suporte aos acadêmicos das boas práticas de ensino para que sejam reproduzidas para todos os níveis na sociedade, devendo, por isso, ajudar na formação integral do indivíduo e, para isso, ir além do conteúdo fechado teórico e exercitar na

prática a teoria recebida através da pedagogia de projetos. Dessa maneira, ver-se-á concretizado o bendito progresso social nacional na área educacional, com sujeitos ativos e engajados social e culturalmente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fernanda Lima. **O Protagonismo Feminino: Memórias e Histórias de Vida de mulheres Ribeirinhas da Comunidade de Aramaná, Belterra-Pará**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGL/UFOPA), 2025.

APPOLINÁRIO, F. Para onde caminha o estudo do comportamento organizacional? **Revista de Economia e Administração**, São Paulo, v.7, n.3, p. 262-267, jul.- set. 2008. Juliana

ARAÚJO, Laís de Santana; BEZERRA, Ada Augusta Celestino; SANTOS, Paula Tavana. **A Importância da Didática na Formação do Educador**. [S.D].

BARBOSA, M.; HORN, M. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, 2008

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

COLARES, Anselmo. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas (Unicamp), 2003.

COLARES, Anselmo. **Para entender a educação na/da Amazônia** – Parte 2 [S. D.]

FONTOURA, Juliana. **Como é a educação na Finlândia?** Revista educação. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2017/06/08/como-e-educacao-na-finlandia>>.

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

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. pp. 24-33.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. **Metodologia de Projetos**: Uma ferramenta de planejamento e gestão. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora**. Disponível em:
<<https://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php>>, Acesso em 31 de maio de 2021, 22h.

"**Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora** " em *Só Pedagogia*. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2008-2021. Diponível em:
<<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php>>.

RIBEIRO, Verônica Nunes de Carvalho. **Planejamento educacional: organização de estratégias e superação de rotinas ou protocolo institucional?** 2017.

ROSA, Sanny Silva da. **Construtivismo e Mudança**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Joelma Felix. **A importância do planejamento no contexto escolar**. 2018.

SAVIANI, Demerval. Entrevista com Prof. Demerval Saviani. [Entrevista concedida a] Rosina Duarte. Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, v.2, n.3, p. 143-148, jun. 2001. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/588/603>>.

SAVIANI, Demerval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) (2005) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, p. 223-274.

SAVIANI, Demerval. **Prefácio à 3a. edição** In: *Educação Brasileira estrutura e sistema* 11a. edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) (2005) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, p. 223-274.

SAVIANI, Demerval. Prefácio à 3a. edição In: **Educação Brasileira: estrutura e sistema** 11a. edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

