

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz  
Elizabete Camurça Góes da Cunha  
Rejane Maria Caldas Freitas  
(Organizadoras)

# Transdisciplinaridade e Educação:

Construto do Conhecimento para o Futuro



**AYA EDITORA**

**2025**

# **Transdisciplinaridade e Educação:**

Construto do Conhecimento para o Futuro

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz  
Elizabete Camurça Góes da Cunha  
Rejane Maria Caldas Freitas  
(Organizadoras)

# **Transdisciplinaridade e Educação:**

Construto do Conhecimento para o Futuro



**AYA EDITORA**

**2025**

### **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

### **Organizadoras**

Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

Prof.ª Msc. Elizabete Camurça Góes da Cunha

Prof.ª Msc. Rejane Maria Caldas Freitas

### **Capa**

AYA Editora©

### **Revisão**

Os Autores

### **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

### **Produção Editorial**

AYA Editora©

### **Imagens de Capa**

br.freepik.com

### **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

## **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)  
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)  
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)  
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)  
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)  
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)  
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)  
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)  
Prof.º Dr. Rômulo Damasclín Chaves dos Santos (ITA)  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)  
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

## **Conselho Científico**

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)  
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)  
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)  
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)  
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)  
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)  
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)  
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)  
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)  
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)  
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)  
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)  
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)  
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)  
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

## © 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal.

É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

T772 Transdisciplinaridade e educação: construto do conhecimento para o futuro [recurso eletrônico]./ Maria Auxiliadora de Souza Ruiz, Elizabete Camurça Góes da Cunha, Rejane Maria Caldas Freitas (organizadoras) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 208 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-748-2

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435

1. Educação. 2. Indígenas da América do Sul - Amazonas – Educação. 3. Negro, Rio, Região (AM). 4. Sítios arqueológicos. 5. Professores – Formação. 6. Etnomatemática – Brasil. 7. Professores - Saúde mental. 8. Professores - Estresse ocupacional. 9. Tecnologia educacional. 10. Tecnologia da informação e comunicação. I. Ruiz, Maria Auxiliadora de Souza. II. Cunha, Elizabete Camurça Góes da. III. Freitas, Rejane Maria Caldas. IV. Título

CDD: 370.7

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

---

# SUMÁRIO

Apresentação..... 11

## 01

**A Construção da Força Indígena: Educação e Formação das Lideranças Indígenas do Alto Rio Negro..... 12**

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.1

## 02

**Evolução da Educação Brasileira: A Compreensão, de cada Época, da Formação Escolar ..... 29**

Elizabete Camurça Góes da Cunha

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.2

## 03

**Rio Tarumã-Mirim: A Subjetividade de Vestígios Arqueológicos ..... 46**

Rosa Sena Machado Ramires

Gislaine Regina Pozzetti

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.3

# 04

## **Inclusão de Alunos Autistas no Ensino Regular: Dificuldades dos Docentes no Processo de Avaliação**

.....64

Rejane Pavão Ribeiro

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.4

# 05

## **Desafios do Professor no Planejamento Escolar: Integração do Uso do Celular como Ferramenta Pedagógica** .....81

Helton Francisco Vilaça Pereira

Wagner Barros Teixeira

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.5

# 06

## **O Professor e as Maneiras de Conhecimento do Projeto Político-Pedagógico** .....97

Elizaregia Reis de Castro

Wagner Barros Teixeira

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.6



# 07

## **Adoecimento Físico-Emocional dos Professores: Um Olhar sobre as Causas e Consequências ..... 113**

Wania Braga da Silva Araújo  
Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.7

# 08

## **Diálogo com a Etnomatemática e Representação Semiótica do Conhecimento Matemático Indígena: Uma Experiência Docente com os Baniwa e Kuripako do Alto Rio Negro ..... 130**

Rejane Maria Caldas Freitas  
Clarissa de Assis Olgin  
Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.8

# 09

## **Adoecimento do Professor: Pressão de Trabalho na DDZ Sul ..... 147**

Wania Braga da Silva Araújo  
Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.9

# 10

## **Envolvimento Ativo do Conselho Escolar: A Relação com as Políticas Educacionais ..... 166**

Frida Souza Frota

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.10

# 11

## **Concepções de Ensino de Ciências: Formadores e Professores do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental..... 183**

Márcia Cristina Borges Barnabé

Lucinete Gadelha da Costa

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.435.11

**Organizadoras ..... 199**

**Índice Remissivo ..... 201**

# APRESENTAÇÃO

As transformações nos contextos educacionais contemporâneos têm intensificado discussões sobre os papéis da escola, dos educadores e das políticas públicas frente a uma sociedade marcada por profundas desigualdades e pluralidade cultural. Este volume reúne estudos que exploram, sob uma perspectiva transdisciplinar, temas como educação indígena, inclusão escolar, saúde docente, formação pedagógica e práticas interculturais. A articulação entre esses temas permite refletir sobre a educação como espaço de mediação entre diferentes formas de conhecimento.

O livro destaca a importância da formação de lideranças indígenas no Alto Rio Negro, situando-a em uma perspectiva histórica e política que contempla tanto os saberes ancestrais quanto os processos de escolarização formal. A relação entre educação, território e identidade é apresentada como eixo fundamental na luta por autonomia e representação das comunidades indígenas, revelando as tensões e possibilidades que emergem da interface entre tradição e contemporaneidade.

Outros estudos se debruçam sobre o cotidiano escolar, discutindo as dificuldades enfrentadas por docentes no processo de inclusão de alunos autistas, o uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas e os impactos das condições de trabalho na saúde física e emocional dos professores. Tais abordagens mostram como fatores estruturais e subjetivos influenciam a prática educativa e desafiam os profissionais a lidar com múltiplas demandas em contextos complexos.

A análise de experiências com etnomatemática, conselhos escolares e ensino de ciências evidencia a presença de distintas epistemologias no ambiente educacional, valorizando os saberes locais como parte de um processo de construção coletiva do conhecimento. A diversidade metodológica adotada pelos autores amplia o olhar sobre o fenômeno educativo, promovendo o diálogo entre teoria e prática em diferentes realidades.

Ao conectar experiências, contextos e perspectivas, esta obra contribui para aprofundar reflexões sobre os caminhos possíveis para uma educação comprometida com a justiça social, o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade. Destina-se a docentes, pesquisadores e profissionais da educação que buscam compreender os desafios contemporâneos e construir práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades culturais e sociais que compõem o cenário educacional brasileiro.

Boa leitura!



## A Construção da Força Indígena: Educação e Formação das Lideranças Indígenas do Alto Rio Negro

### *The Construction of Indigenous Strength: Education and Training of Indigenous Leadership in the Alto Rio Negro*

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

*Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.*

*CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>*

**Resumo:** Neste capítulo, apresentamos a tradução da introdução da tese doutoral, realizada na França, mostrando a trajetória, a organização e a implicação da pesquisa de campo, que teve o objetivo de estudar o processo de educação indígena e de educação escolar indígena para a formação das lideranças indígenas do Alto Rio Negro. Para isto, formulamos as questões: Qual é o real significado da escola indígena autônoma, apropriada, específica e diferenciada? Quais são as possibilidades de ascender à autonomia, associando a escola indígena aos projetos presentes e futuros? Quais elementos contribuem para a unidade de força das lideranças indígenas? E quais são as formas de participação dos movimentos no processo de formação das lideranças indígenas? Ademais, o retorno ao Amazonas após anos foi um reencontro com as origens, enriquecido por novas culturas, leituras e visões de mundo, em que o maior desafio foi a delimitação da racionalidade científica, com as múltiplas influências que poderiam impactar as análises, por estar imersa nesse contexto, especialmente. O estudo resultou em duas partes que mostra as sociedades indígenas da Amazônia e que desvela a força e ação social das lideranças indígenas, colocando em evidência as fases da educação indígena de diferentes povos e etnias integradas na sociedade nacional, assim como a relação das lideranças indígenas tradicionais e contemporâneas para estar em concordância com as demandas sociais e a ação política ao exercício do poder.

**Palavras-chave:** lideranças indígenas; movimentos indígenas; educação indígena e educação formal; política e educação.

**Abstract:** In this chapter, we present the translation of the introduction of the doctoral thesis conducted in France, outlining the research trajectory, organization, and fieldwork implications. The study aimed to investigate the process of Indigenous education and Indigenous school education for the training of Indigenous leaders in the Upper Rio Negro region. To this end, we formulated the following questions: What is the true meaning of an autonomous, appropriate, specific, and differentiated Indigenous school? What are the possibilities for achieving autonomy by linking the Indigenous school to present and future projects? What elements contribute to the unity and strength of Indigenous leadership? And what are the forms of participation of social movements in the process of training Indigenous leaders? Moreover, returning to the Amazon after years was a profound reconnection with my origins, enriched by new cultures, readings, and worldviews. The greatest challenge was defining scientific rationality, as the multiple influences inherent in this context could impact the analyses. The study resulted in two parts: the first examines Indigenous societies in the Amazon, while the second reveals the strength and social action of Indigenous leadership. It highlights the different phases of Indigenous education across various peoples and ethnicities integrated into

national society, as well as the relationship between traditional and contemporary Indigenous leadership, aligning with social demands and political action in the exercise of power.

**Keywords:** indigenous leadership; indigenous movements; indigenous education and formal education; politics and education.

## INTRODUÇÃO

A subida do rio, de Manaus até Iauareté, passando por São Gabriel da Cachoeira, foi das mais belas lembranças do período relativo à minha pesquisa de campo. Eu contemplava um mundo imaginário se refletir no espelho das águas escuras do Rio Negro e do Rio Uaupés. A floresta parecia renda de seda verde, bordando suas águas como franja vaporosa .... Na aurora, o canto dos papagaios se misturava à sinfonia dos outros pássaros para comemorar a chegada de um novo dia. No crepúsculo, as andorinhas bailavam alegremente no céu de nuvens brancas, teatro majestoso de sua coreografia .... Em Iauareté, eu olhava pela janela do convento das freiras salesianas as crianças índias enfrentarem com uma habilidade natural, as corredeiras do rio numa pequenina canoa. Nas tardes de sábado e domingo, os jovens jogavam futebol e basquetebol em frente à Igreja de São Miguel... Era um povo pleno de alegria!

Neste capítulo, fazemos a tradução da introdução da tese de doutorado sob o tema “A construção da força indígena: educação e formação das lideranças indígenas do Alto Rio Negro”, do Estado do Amazonas, defendida por Ruiz (2006) pela “Université de Saint-Quentin-en-Yvelines, France. A escolha da tradução foi pela constatação de a educação e formação de lideranças indígenas continuar ainda um tema importante no cenário global e nacional, diante da luta pelos direitos indígenas, pela valorização de suas culturas e pela necessidade de formação de lideranças capacitadas para atuar em contextos educacionais, políticos e sociais.

Importa dizer que o Alto Rio Negro é, em particular, uma região emblemática para discussões da autonomia indígena e educação intercultural, clamada ainda mais nesses últimos anos. Nessas duas últimas décadas, houve avanços importantes nas políticas públicas voltadas para os povos indígenas no Brasil, com a criação de leis e programas específicos para educação escolar indígena, para a proteção de terras indígenas, exceto de 2017 a 2022 que ocorreu um desrespeito exacerbado de seus direitos indígenas, com a extinção das escolas indígena, em particular, dessa região. Isto posto, os desafios persistem, sobretudo, em relação à garantia de direitos territoriais, à preservação cultural e à formação de lideranças para mediar conflitos e representar suas comunidades.

Nessa ordem de reflexão, os trabalhos pioneiros, como este, que trata da construção do conhecimento sobre educação indígena e formação de lideranças – tanto no âmbito educacional quanto no social –, mantêm sua relevância como alicerce para pesquisas futuras. Além disso, a concepção de que a educação e a

capacitação são fundamentais para a resistência e a afirmação dos povos indígenas, no cenário do Alto Rio Negro, continua atual e pertinente. Portanto, a interrelação entre saberes tradicionais e contemporâneos reforça as comunidades indígenas locais, posicionando-as como líderes em debates mundiais sobre educação, sustentabilidade e direitos humanos. Esta perspectiva intercultural e inclusiva é um modelo inspirador de como os conhecimentos indígenas podem auxiliar no construto de um futuro mais justo e sustentável, retomando, assim, a reflexão iniciada na introdução.

## Um retorno às origens

Ao que concerne o interesse pela causa indígena, explica-se talvez pelas minhas origens. Do lado do meu pai, sou descendente da Amazônia peruana. Do lado de minha mãe, as raízes são do Estado do Amazonas. Eu me lembro que a questão indígena não era jamais discutida na escola. E mesmo até os anos 1990, esta questão era pouco abordada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Parece surpreendente os indígenas sofrerem, ainda hoje, discriminação num Estado, onde se concentra a maior parte dos povos indígenas, preferindo se chamar caboclos. Mas, os traços do amazônida são tipicamente indígenas que não podemos ignorar. Hoje, vários povos indígenas – residentes e domiciliados em Manaus e nas terras reconhecidas como reserva indígenas –, lutam pelos seus direitos adquiridos por lei.

É espantoso constatar que minha implicação na questão indígena nasceu na França, enquanto efetuava os estudos para a obtenção do diploma do Mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Caen, Baixa Normandia-França. Um dos trabalhos da disciplina de mestrado era a tradução de artigos sobre a educação do país de origem do mestrando, escolhendo dois escritos por pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nessa época, meu orientador coordenava um programa cooperativo (COFECUB), desenvolvido entre a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UFAM, e a Universidade de Caen.

Como estava longe do meu país, a brasilidade aflorava em mim. Desse modo, procurei conhecer minhas origens por meio dos artigos que tratavam das lutas sucessivas, relativas à evolução dos povos indígenas da Amazônia brasileira. Vale remarcar que um dos autores me enviou dois de seus livros, em que um tratava do nascimento da Amazônia autêntica e autóctone, colonial, cabana e brasileira no contexto sociocultural e mundial. Outro tratava sobre os diferentes problemas dos povos que lutavam pela transformação da Amazônia no mundo global. A partir desse momento, comecei a me interessar pela causa indígena do Brasil, apaixonando-me pela questão. Meu orientador de pesquisa sugeriu que abordasse sobre a evolução dos líderes indígenas da Amazônia. Mas, tive dúvidas porque esse tema era ainda muito novo para mim. Até porque eu já estava com a análise de campo, em avanço, sobre o tema proposto no curso mestrado, tendo urgência na defesa da investigação no tempo mínimo exigido para a conclusão.

No fim do primeiro ano de preparação doutoral (2000) – durante o Colóquio de Ciências da Educação, em Rennes – tive a certeza de que queria consagrar os estudos na causa das lideranças indígenas da região de origem. A partir desse momento, quiz conhecer meu povo na sua essência. Em Paris, efetuei um levantamento bibliográfico no Laboratório de Antropologia e de Ciências Sociais, na Casa da América Latina, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e na Biblioteca Nacional “François Mitterrand” a fim de elaborar o projeto de pesquisa para o doutorado. Em seguida, retornei ao Brasil, permanecendo dez meses, nos seguintes lugares: Em Manaus, prossegui a pesquisa junto às Bibliotecas do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Participei dos seminários sobre a questão indígena na UFAM; das reuniões na Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), com os estudantes indígenas do curso sequencial voltado às lideranças indígenas do Estado do Amazonas. Em São Gabriel da Cachoeira, efetuei pesquisas na biblioteca da diocese da Igreja católica São Gabriel. E em Iauareté, conduzi uma pesquisa de campo com objetivo de descobrir o modo de vida dos Índios, os hábitos, a cultura, as políticas educativas entre outras coisas.

## **A primeira viagem em terras indígenas**

Entre pela primeira vez nas terras indígenas do Distrito de Iauareté que pertence ao município de São Gabriel da Cachoeira. Esse distrito se encontra no noroeste do Estado do Amazonas, fazendo fronteira com a Colômbia. A chegada nesses lugares foi para mim, uma das mais fantásticas aventuras que já vivi. Ainda em Manaus, durante uma reunião na UFAM, tomei conhecimento da realização da IV Assembleias das Lideranças Indígenas do Distrito de Iauareté. Participei dessa Assembleia, graças à intervenção da Pró-Reitor de Extensão Universitária, junto ao Vice-Presidente da Federação das Organizações Indígenas (FOIRN). Ele explicou às lideranças que eu preparava um estudo científico de doutorado sobre a formação de lideranças indígenas, sendo esse encontro primordial para o desenvolvimento da pesquisa. Deveria me juntar em Iauareté-São Gabriel da Cachoeira, com essas pessoas a fim de participar do encontro. Quando cheguei naquela cidade, todos os representantes da FOIRN já estavam a caminho de Iauareté. No entanto, o Vice-Presidente do posto indígena (PIN) da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de São Gabriel da Cachoeira, ainda não havia partido. Graças à sua compreensão, embarquei rumo a Iauareté em sua companhia. A voadeira 40 HP tinha capacidade para oito pessoas. Nós éramos: eu, o vice-presidente do posto indígena da FUNAI, dois líderes indígenas, um representante de uma das organizações a participar do encontro e um morador de Iauareté, mais as bagagens e cinco garrafas cheias de gasolina, com capacidade de 50 litros cada um. A voadeira estava bem carregada e avançava em grande velocidade. Nesse momento, a aventura começava para mim!

Subimos o Rio Negro durante umas duas horas. Em seguida pegamos o afluente do Rio Negro que se chama Rio Uaupés. Esses dois rios são chamados de rios de águas negras. Os seus leitos são pouco férteis. A pobreza da vida aquática

é devido à decomposição das matérias orgânicas provenientes de suas margens. Essas matérias liberam ácido carbônico durante o processo de fotossíntese, diminuindo assim a fertilidade da flora fluvial. Paradoxalmente, no fundo desses rios estão cobertos de areais brancas, muito finas, lembrando talco de bebê. Importa afirmar que o Negro e o Uaupés são rios magníficos! Majestosos! Mágicos! Em determinado momento, uma parte de suas águas eram muito serenas. Eles pareciam um grande espelho, refletindo um céu sem nuvem alguma ou um céu cheio de nuvens que se assemelhavam aos carneirinhos no céu! Eles geravam uma tranquilidade indescritível. Em outros momentos, esses mesmos rios me provocavam medo, com suas cachoeiras muito fortes, nervosas e turbulentas. A floresta amazônica é cheia de contrastes. Conhecer tudo isso, foi o mais belo presente que já ganhei! .... **Fan-tás-ti-co!**

De vez em quando passávamos por pequenas comunidades. O silêncio reinava. Ouvíamos somente o ronronar do motor e a vibração da água cortada pela voadeira. Esses barulhos quase harmoniosos provocavam uma agradável letargia! Um membro do grupo me havia dito que a viagem duraria somente seis horas! Nós já viajávamos mais de seis horas e não chegávamos a Ipanoré ... Eu só pensava nos caboclos que quando alguém lhes pergunta: onde se encontra um certo lugar? eles respondem sistematicamente que é logo ali, depois daquela curva. Portanto, as horas passavam e eu pensava que nunca chegaríamos a Iauareté e que a noção de tempo era ainda muito diferente. E, sem dúvida, o tempo não tinha grande importância para os Índios. Quase sete horas sentada, eu sofria enormemente da coluna. O Vice-presidente do posto da FUNAI falou a todos que pernoitaríamos em Tarauacá porque a noite cairia, rapidamente. Eu não suportava o assento do barco por mais tempo. Quando chegamos lá, encontramos outros grupos que participariam da Assembleia. Estavam os representantes dos Ministérios da Saúde e do Interior e, da organização não governamental Saúde sem Limites com sua equipe de profissionais: médicos; cirurgiões-dentistas; enfermeiros e técnicos de saúde para cuidar (em visita periódica) dos habitantes de Iauareté, durante aquele encontro. Eu estava exaurida, com muita fome porque não comera nada durante a jornada, estando somente com o café da manhã ofertado durante a viagem aérea de Manaus a São Gabriel da Cachoeira. Uma sopa instantânea ofertada, caiu muito bem. Após o jantar, eu só pensava uma coisa: dormir.

No dia seguinte, iniciamos a jornada muito cedo em direção de Ipanoré. Nesta parte do trajeto, havia cachoeiras muito perigosas. Quando chegamos lá, encontramos cerca de 40 pessoas que esperavam o retorno do caminhão para transportar as canoas, as voadeiras e as pessoas de Ipanoré até Urubuquara. Cerca de 4,5 km separava esses dois vilarejos indígenas. Alguém do grupo partiu a pé em direção de Urubuquara em busca do motorista. Nós permanecemos aproximadamente 3 horas à espera do veículo. Todos ficaram contentes em saber que o caminhão funcionava, até porque a maior parte das vezes ele tinha problemas, por falta de manutenção. Quando há problemas, as pessoas esperam por horas a fio. Muitos indígenas se aventuravam, com o transporte da voadeira na subida da cachoeira que era muito perigosa! Esse meio de transporte nos levou até Urubuquara. Os índios colocaram



o barco no rio para continuar o percurso pelo Uaupés. Após algumas horas paramos em dois vilarejos. Os habitantes do primeiro ofereceram alguma coisa para comer. Na realidade, era peixe com bastante pimenta e beiju, água de coco, sem esquecer o caxiri – bebida alcoólica indígena, fermentada à base de farinha de mandioca. No segundo vilarejo, ofereceram diversos peixes e pedaços de macaco assados. Eu pensei que após três horas, estaríamos em Iauareté, mas nós só chegamos cerca de cinco horas mais tarde.

Enfim, chegamos ao porto! E a confusão começou! Todo mundo veio ver a pessoa (eu) que estava com o vice-presidente do posto indígena da FUNAI. Eu me instalei no convento das irmãs salesianas. O presidente das organizações indígenas de Iauareté (COIDI) foi ao convento falar comigo. Descobri que estava em terras indígenas sem autorização da FUNAI de Brasília e o pior: chegara junto com o representante da FUNAI de São Gabriel da Cachoeira. Eu me apresentei como estudante de doutorado da Universidade de Caen e bolsista da CAPES do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Expliquei estar ali com vista à participação da assembleia das lideranças indígenas. O presidente me respondeu que as lideranças e as mulheres decidiriam se eu participaria ou não e, se desenvolveria a pesquisa naquela terra indígena. Após várias discussões no idioma Tukano, eles aceitaram não somente que participasse da assembleia e que desenvolvesse a pesquisa, na condição da apresentação da autorização da FUNAI de Brasília ao presidente da COIDI. No dia seguinte, retornei a Manaus com vista à obtenção dessa permissão.

## A segunda viagem

Deixamos São Gabriel da cachoeira às 8 horas da manhã, rumo a Iauareté, no barco chamado “O primogênito”, conduzido pelo indígena tukano, senhor Pedro Machado, até Ipanoré, num percurso de 24 horas, parando em todos os vilarejos indígenas, necessários. Desta vez subimos o Rio Negro durante 4 horas até a cabeceira do Rio Uaupés. Eu observava os diferentes vilarejos, na busca de descobrir a maneira de vida de cada comunidade. De início, passamos pela ilha de Tamanduá, por Monte Cristo e por São Joaquim. Ah! Os Índios falam que São Joaquim é um vilarejo fantasma, aonde os habitantes retornam para suas casas somente durante a festa do Santo padroeiro. Isso é muito estranho! Pois, o vilarejo fica vazio durante o ano inteiro, estando sempre muito limpo e sempre aberta a sua capela para as visitas dos fiéis. Depois, passamos pelos vilarejos Trovão, Cunuri Ponta, São Pedro, Uriri, São Thomé, Açai Paraná, Matapi, Ananás, Taracuá. No dia seguinte, chegamos finalmente a Ipanoré, às 11 horas da manhã, com três horas de atraso por causa das diversas paradas prolongadas. Pegamos o caminhão até Urubuquara, onde Bruno Tukano nos esperava para dar prosseguimento da viagem até Iauareté. Ele informou que permaneceria ainda algumas horas no porto, por causa da transferência das mercadorias de um barco a outro. Ou seja, chegaríamos a Iauareté, no dia seguinte.

Felizmente, encontramos dois agentes indígenas da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), com transporte de um paciente de Iauareté até Urubuquara, que retornaria imediatamente para o local de origem. Aproveitei a carona, descartando

o barco de linha. Sobre seu percurso, eles pararam na comunidade de Pinu-Pinu para comprar peixes e carnes de caça assadas na brasa. O capitão – Tuxaua – da comunidade nos convidou para comer um pouco de quinhampira e para beber um pouco de caxiri. Em seguida, a esposa do capitão nos conduziu onde havia uma variedade de carnes de caça assadas, postas numa espécie de jirau, com três ou quatro ou vários andares. Os dois agentes compraram pedaços de jacaré, de porco do mato e de macaco. E continuamos o nosso percurso. Passamos pelos vilarejos Nova Esperança, São Francisco, Marabitana, São José, São Luís, Loiro, Paraná Jucá, Juquira Ponta, Aracu Ponta, Ilha de São João, para finalmente chegar em Iauareté. Eu me alojei, novamente, no convento das irmãs salesianas, durante toda a pesquisa de campo.

Particpei de diversas reuniões das comunidades. Eles queriam elaborar projetos de atividades econômicas autossustentáveis para apresentar à FOIRN, obtendo a nossa colaboração na produção desses projetos. Essa organização é responsável – naquela região do Brasil –, pelo desenvolvimento dos projetos junto à Cooperação Internacional, sob a égide de diversas nações. As associações, filiadas à FOIRN, receberam financiamento, à época, para desenvolver atividades, com início de 2002. Os organismos internacionais apoiariam durante três anos, com renovação de mais dois anos. Após o término da pesquisa, partimos de Iauareté, após o meio-dia do dia 4 de outubro 2001, alugando uma voadeira, rumo a São Gabriel da Cachoeira, sob a direção do Senhor Ramiro Tariano. Éramos cinco: Senhor Ramiro, sua filha Anair, Bernadeth Arapaço e eu. Chegamos em Urubuquara cerca das 19 horas. Estava muito escuro, pois, naquele dia, a lua sairia um pouco mais tarde por ser lua cheia. Assim que as bagagens foram descarregadas da voadeira, o Senhor Ramiro procurou o seu irmão, condutor do famoso caminhão até Ipanoré.

A comunidade de Urubuquara é constituída de umas 30 famílias da etnia tariana. O senhor Ramiro é de origem desse vilarejo. Seu irmão nos ofereceu quinhampira, com beiju e chibé. Nesse ínterim, algumas pessoas colocavam nossas bagagens na viatura. A palhoça era muito pequena cerca de uns 20m<sup>2</sup> ou menos, mas havia diversas redes armadas. Oito pessoas estavam presentes quando chegamos. A cunhada do Senhor Ramiro tinha um bebê recém-nascido e outro bem pequeno, talvez tivesse um pouquinho mais de um ano. A pequena sala era iluminada por um lampião, ficando o ambiente numa penumbra. Sentíamos o odor do querosene queimado pelo lampião e do fogo à lenha que aquecia a panela da quinhampira. A cunhada do Senhor Ramiro colocou um prato de barro cheio de beiju e um outro com quinhampira de tucunaré, com enormes pimentas vermelhas. Dá para imaginar o quanto ardia aquele alimento? Comemos tudo e dividimos uma cuia cheia de chibé. Nós nos despedimos de todos, subindo no caminhão com destino a Ipanoré. Após três horas de viagem de barco, caiu um temporal, obrigando-nos a parada na primeira comunidade à vista. Assim, aproveitamos para dormir um pouco. Pela manhã, retomamos a viagem até São Gabriel da Cachoeira, com chegada, aproximadamente, às 11 horas da manhã. No dia seguinte, embarquei num voo de linha aérea, por três horas, até Manaus.

Em suma, foi interessante retornar ao Estado do Amazonas depois de tantos anos. A despeito de meu conhecimento dos lugares e percurso profissional, constituindo, portanto, um novo encontro com minhas origens. Nesse intervalo de tempo – não tinha somente a minha percepção do sujeito de estudo – havia descoberto outras culturas, outras leituras, outros pensamentos do mundo. Foi difícil superar o desafio de delimitar a racionalidade exigida num estudo científico. O que não era evidente porque as diferentes leituras poderiam contribuir na influência de minhas análises. E mais, era parte integrante desse universo.

## OS OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo geral deste trabalho foi estudar o processo de educação indígena e de educação escolar indígena para a formação das lideranças indígenas do Alto Rio Negro. Quanto aos objetivos específicos, foi identificar os líderes indígenas formados para o exercício da liderança junto às comunidades e às organizações indígenas da Amazônia brasileira; avaliar a educação e a formação das lideranças indígenas do Alto Rio Negro, na busca da autonomia; analisar os projetos de educação das instituições governamentais do Estado do Amazonas para a garantia da sustentabilidade dos povos indígenas do Alto Rio Negro e; contribuir com os esforços dos pesquisadores preocupados com a educação escolar indígena do Alto Rio Negro.

E para isso, colocamos questões fundamentais: Qual é a real significação da escola indígena autônoma, apropriada, específica e diferenciada? Quais são as possibilidades de ter acesso à autonomia, associando a escola indígena aos projetos presentes e futuros? Quais elementos contribuem para a unidade de força das lideranças indígenas? Quais são as formas de participação dos movimentos nos processos de formação das lideranças indígenas? Exploramos as respostas dessas questões a fim de comentar, ao longo deste trabalho, a relação entre natureza e cultura, magia e mitos, magia e religião, religião e poder político, organização interna e organização externa, pelos processos das identidades coletivas. Exploramos, ainda, as fases da educação indígena na perspectiva crítica do direito à educação de diferentes povos e etnias integradas à sociedade nacional e a relação das lideranças indígenas tradicionais e lideranças contemporâneas por estar em concordância com as demandas sociais e a ação política de exercício do poder.

## A CONSTRUÇÃO TEÓRICA

A história e a evolução das sociedades indígenas da Amazônia brasileira fizeram objeto de vários trabalhos de pesquisa, realizados por brasileiros e por estrangeiros (etnólogos, antropólogos, sociólogos, pedagogos, historiadores, geógrafos, linguistas, missionários e outros mais). Todos estes cientistas forneceram numerosas informações e diversos estudos relativos ao início do processo de

colonização da Amazônia. Os confrontos entre nativos e invasores produziram consequências negativas, como a destruição das organizações tribais, a introdução de longas jornadas de trabalho e a diferença de classes sociais. Produziram, ainda, a condenação das crenças religiosas existentes, sem falar da exterminação de vários povos e culturas indígenas.

Fazemos referências aos estudos de Marcel Mauss, Claude Lévi-Strauss, Pierre Clastres e Silverwood-Cope, Orlando Villas-Bôas, Alcida Ramos da Silva e outros, sendo estes estudos indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho, permitindo uma leitura dos conhecimentos das sociedades tradicionais, no sentido jurídico, econômico, religioso, morfológico, estético etc. Outros autores como Jean Léry, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Marta Azevedo descrevem, ao longo dos séculos, a exterminação de diferentes povos indígenas e a desorganização social e cultural. Darcy Ribeiro constitui uma referência por seus estudos antropológicos, consagrados à civilização, apoiando-nos muito com suas obras “Línguas e culturas indígenas do Brasil”, “Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno”, “O processo civilizatório”, “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” e “Diário índio: com os índios Urubus-Kapor”.

Deu-nos sustentação, também, as bibliografias de referência de José Ribamar Bessa Freire, Eduardo Galvão e Carlos Fausto. Vale destacar que o primeiro sublinha, antes da chegada dos portugueses, as diversas línguas faladas de diferentes troncos linguísticos, no território constituído pela Amazônia brasileira. O segundo faz uma análise dos grupos familiares territoriais ou dos grupos de parentesco representados por um animal que designa o clã, mas não é considerado como um ancestral descendente do grupo. Na realidade, cada um dos povos é composto de vários pequenos grupos, frequentemente, chamados clãs pelos antropólogos. O terceiro explica a origem do termo cacicazo e justifica a complexidade da organização das sociedades da várzea, organizadas em grandes unidades políticas hierarquizadas, socialmente estratificadas no modo de produção intensiva, pela ausência de dados suficientes permitindo explicar o funcionamento.

As referências bibliográficas de Marilene Corrêa da Silva ofereceram grande contribuição no desenvolvimento da pesquisa, numa interpretação da evolução das sociedades da Amazônia, dividindo em três fases históricas: Amazônia indígena, Amazônia portuguesa e Amazônia brasileira. Ela põe em epígrafe todos os processos modernos de globalização que a Amazônia sofre, ou sofreu antes de ela fazer parte do território colonial português. A autora explica que a geografia mercantil e a diplomacia da Europa interferiram na inflexão da expansão dos interesses do capital comercial e nos territórios ainda desconhecidos. Nesses processos, seguiram as formas econômicas e culturais que não identificaram as incorporações dos outros lugares na trajetória da conquista. A Amazônia não era somente uma terra dos povos, mas era um lugar longínquo, ilógico, absurdo, bonito, horrível, “o outro” exacerbado em **“Inferno e Paraíso”** (destaques da autora). Suas análises mostram as particularidades das conquistas, da colonização, da nacionalização e da internacionalização da Amazônia que favorecem os laços ou as interações entre as etnicidades, as nacionalidades. E com a globalização, ela pode ser rica de

ensinamentos para as investigações da construção das identidades.

Marilene Corrêa da Silva (s/d) se apropria das especificidades de “identidade legitimada, identidade de resistência e identidade de projeto” de Manuel Castells para explicar as diferentes estratégias indentitárias das condições multiculturais na Amazônia. Desta maneira, a autora afirma em um primeiro nível, que é fácil identificar identidade na colonização e na nacionalização da Amazônia, pelo aspecto de mecanismos e de ações legitimadas e institucionalizadas para assumir a dominação de uma identidade imposta, idêntica e não diferenciada. Por esta via de raciocínio, a identidade é legitimada pela força social brasileira na Amazônia, imposta num primeiro momento, pelos modos de funcionamento e pelas estruturas sociais que não suplantaram. Não obstante, eram impostos e legitimados pelo Estado brasileiro no processo de integração dos povos, das nações, das etnias às formas ilegais e subalternas de participação à sociedade nacional. Em um segundo nível, ainda a autora assevera que a forte presença das identidades de resistência – produzidas pelas comunidades –, é uma dimensão da existência das sociedades amazônicas com sua maneira de se comunicar com outros grupos culturais. Pois, a construção e a reconstrução de “**indianidade**” (destaque da autora) são claras nas relações de interioridade e de exterioridade tecidas nas áreas culturais da Amazônia. E da mesma maneira, os impactos com os elementos externos são filtrados, tomando novas significações. Num terceiro nível, Silva (s/d) acrescenta que a identidade de projeto dá sentido às perspectivas de transformação dos indivíduos em sujeitos capazes de construir e de reposicionar suas novas identidades, nos processos de transformação social necessária para eliminar a condição de subalternidade àquelas que eles eram submetidos. Contudo, as análises de Corrêa da Silva mostram que a identidade de resistência e identidade de projeto têm muito de similitudes com a construção da identidade dos movimentos indígenas contemporâneos na Amazônia.

Além dessas obras citadas, utilizamos as informações publicadas a partir de 2000, até junho de 2005, no Jornal Porantim do CIMI, nos jornais Amazonas em Tempo, A Crítica e Portal da Amazônia e, nos sites de Internet do Instituto Socioambiental (ISA), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Utilizamos, ainda, as informações, os relatórios, as obras, as legislações, os artigos, as entrevistas e as investigações que tratam, especificamente, dos temas em relação à pesquisa. Em síntese, tentamos integrar esses materiais em diferentes contextos da: etnologia, antropologia, educação e análise do discurso na problemática da educação e da formação das lideranças indígenas, mobilizadas pelos paradigmas das políticas oficiais de educação.

## A ANÁLISE METODOLÓGICA

As diversas experiências vividas produziram progressivamente o estudo, alimentado pelas reflexões, orientações, análises críticas do tema, ao mesmo tempo que a participação em colóquios, congressos, seminários, assembleias e reuniões. A realização da pesquisa de campo, durante o período de 10 meses na Amazônia

brasileira, foi efetivamente uma experiência muito enriquecedora para a construção do trabalho.

Por se tratar de educação e formação das lideranças indígenas, apoiamos na proposta de Haguette (2001) que se adapta às análises de Garfinkel sobre a etnometodologia. Ela revela que o conhecimento das atividades ordinárias de um indivíduo depende de sua própria organização, ou seja, a consequência é tratada por nós como uma parte de um todo que organiza também. E afirma que a realidade objetiva dos fatos sociais é como uma continuidade das atividades da vida cotidiana. Por esta via de raciocínio, a autora assinala que são a mais simples e a mais artesanal obtenção de resultado, conhecidas, utilizadas e reconhecidas porque constituem o fenômeno fundamental da sociologia prática, representando a característica dominante do estudo etnometodológico. Nessa perspectiva, Haguette (2001) se apropria ainda dos estudos de Garfinkel, quando assegura que as pessoas, na vida cotidiana, são **“teóricas práticas”** (destaque da autora), criando e modificando o sentido e a compreensão das atividades uns e outros em relação aos outros. Ela argumenta que o termo etnometodologia se refere à investigação das propriedades racionais das expressões indexadas. E as outras ações constituem o resultado contíguo da prática artesanal da vida cotidiana, considerando a sociedade constituída de estrutura de regras e de conhecimentos divididos e tácitos, interagindo socialmente de maneira possível e estável.

Por sua vez, Jean Copans evoca o conjunto do caminho reflexivo revelado pela natureza da investigação de campo em etnologia, pelos contextos da oralidade de uma parte e pelas implicações escritas de campo, do outro. Esse autor dá importância aos fatores sociais, culturais e linguísticos próprios em toda relação com o interlocutor ou o informador **“etnológico”** (destaque Copans, s/d, 1). E põe, sobretudo, em causa a ideia de facilidade ligada ao uso de uma conduta presumida qualitativa, oposta aos obstáculos do imperativo qualificativo. A natureza dos campos, o papel determinante da personalidade, do caráter, da formação do etnólogo faz da individualização igualmente uma personalização. Isto significa dizer que a relação do campo não é neutra, mas a assimetria da sua sociabilidade – só um etnólogo face aos indivíduos, aos grupos e às suas representações – impõe um sub investimento e uma super representatividade imaginária que ele termina por tomar a sério. A personalização é mais cultural que individual, no sentido restrito do termo. Em outras palavras, todas as questões elementares são evidentes quanto à especificidade inata e implícita de uma relação comum e social desse gênero.

Na realidade, não foi simples optar por metodologias adequadas para desenvolver esta pesquisa. Levamos em consideração as orientações de Kaufmann (1996) sobre a análise de entrevista compreensiva, retomando os princípios das outras escolas vizinhas, com a utilização das diversas técnicas de pesquisa, principalmente dos trabalhos de investigação etnológicas. Sobre esse ponto, sua originalidade reside nas declarações registradas das investigações que são o elemento central do estudo. A construção dos elementos pela teorização metodológica é a forma inversa do modelo clássico, durante a elaboração do objeto de estudo, isto é, a pesquisa de campo não é um processo de verificação de um

problema inicial, mas um ponto de partida para o problema.

Ao seguir essa linha de raciocínio, Kaufmann (1996) considera o pesquisador um **“artesão intelectual”** (destaque do autor) que constrói sua teoria e seu método, apoiando-se sobre os dados de sua pesquisa de campo. Explica, assim, a importância da análise da entrevista compreensiva na construção da argumentação, explicitada pelas considerações relativas aos contatos no campo. Seu trabalho constitui o recurso de adequação, com a interrelação de todas essas reflexões com o campo escolhido. Ou seja, as aceitações impessoais da entrevista conduziram à construção da teoria, englobando a etnicidade, a educação e as políticas educativas e, provocando também, uma reflexão sobre a formação dos líderes indígenas do Alto Rio Negro. Mais ainda, essas reflexões direcionaram o estudo dos processos políticos, educativos e históricos e a interpretação mais ampla dos temas abordados e das questões postas. Na sequência dessa argumentação, o autor assinala a respeito da conduta compreensiva, apoiando-se na convicção que os homens não são simples portadores de estruturas. São produtores ativos sociais, com a posse de um saber apreendido do interior, por meio de sistema de valores dos indivíduos, a começar pela entropia – origem das palavras e suas mudanças estruturais e de significação. Decerto, esse método consiste na preparação do pesquisador para desenvolver a investigação, com interpretação e explicação a partir dos dados coletados. A compreensão da pessoa não é mais que um instrumento, até porque o objetivo do sociólogo é a explicação compreensiva da sociedade. Resumidamente, a análise compreensiva das entrevistas completa nossa aceitação do discurso como processo de desenvolvimento do trabalho.

Na análise do discurso (AD), a obra **“Inquietação do discurso”**, de Michel Pêcheux, é central ao explorar as relações entre linguagem, ideologia e materialidade, que destaca a instabilidade do discurso, atravessado por tensões e contradições, de natureza dinâmica, sempre em movimento e nunca totalmente fixada, tornando-se um objeto complexo de análise. O autor enfatiza a materialidade do discurso, ancorada em suas condições de produção, como textos, tecnologias e contextos sociais. Mesmo porque o discurso político, por exemplo, depende dos meios de comunicação e instituições para existir. Ele também demonstra como o discurso materializa a ideologia, regulando o que é dito ou silenciado. Assim, em sociedades capitalistas, os discursos midiáticos frequentemente naturalizam desigualdades sociais. Vale salientar que Michel Pêcheux explora a inquietação do discurso na tensão entre o interdiscurso – discursos circulantes que influenciam qualquer fala –, e o intradiscurso – discurso específico atravessado por múltiplas vozes e contradições. Embora um discurso político pareça coerente, ele é instável e marcado por antagonismos. Para o autor, o sujeito do discurso não é autônomo. Pois, a ideologia o interpela para ocupar um lugar específico, em que essa captura nunca é total, permitindo as resistências e a emergência de contradiscursos. Assim, a inquietação discursiva abre espaço para questionamentos políticos e sociais, permitindo que os movimentos sociais desafiem as narrativas dominantes e, impulsionem mudanças. Enfim, o autor provoca o pesquisador a ir além dos textos, considerando as condições materiais e ideológicas que moldam os discursos.

Isso envolve analisar contextos históricos, relações de poder e formações discursivas para desvelar mecanismos de dominação e abrir caminhos de resistência. Para ele, a instabilidade do discurso não é uma fraqueza, mas sua essência, tornando-o um espaço de luta e transformação.

## OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram os líderes, os pajés, os professores indígenas do Colégio São Miguel de Iauareté, os representantes dos movimentos, das comunidades e dos grupos indígenas e, os pesquisadores que trabalham com a questão da educação indígena. Durante a permanência no Brasil, entrevistamos os líderes das organizações indígenas ligados à COIAB, à FOIRN e à COIDI, dos professores de Iauareté e dos pesquisadores implicados na causa dos povos da Amazônia brasileira. Tentamos dar lugar aos entrevistados num clima de confiança, com questões simples a 30 dos 43 professores indígenas daquela escola. Na realidade, nem todos os professores indígenas de Iauareté não quiseram dar entrevistas assim como as lideranças indígenas das comunidades indígenas. Num primeiro momento, deixamos os entrevistados à vontade, parecendo mais uma conversa entre duas pessoas de igual importância, até porque queríamos romper a hierarquia sem a queda de equivalência de posições. Pois, cada um dos parceiros possui um papel diferente, em que o entrevistador comanda o jogo, as regras, as questões. Enquanto o informante, de início, contenta-se em dar as respostas que são a ele as informações de grande importância para o entrevistador.

Em outras palavras, o elemento chave é a formulação das questões a cada instante do desenvolvimento da entrevista. A melhor questão não está formulada inicialmente, mas ela se encontra instantaneamente a partir daquelas que são ditas pelo entrevistado. Provavelmente, certas coisas não seriam expressas sem uma orientação definida pelas questões. Sob tal arguição, apoiamos-nos nas afirmações de Louis Marmoz, quando reforça que a crença na possibilidade de um real entrevistado não diretivo não é que uma ficção. Esse autor argumenta que o trabalho de censura está sempre em ação, mas não é jamais dirigido. A orientação é mesmo desordenada. De início, a censura é dirigida a ele mesmo – ao entrevistador –, como forma de equilibrar a pesquisa. Assim, procuramos criar seus discursos, com o desvendamento daquilo oculto ou contraditório, com vista à interpretação.

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Organizamos este trabalho em dois volumes: o primeiro volume, consagrado à tese, foi dividido em duas partes e estas em capítulos que especificamos em seguida.

A primeira parte tem por título “As sociedades indígenas da Amazônia”, e se compõe de quatro capítulos. Fazemos um breve histórico sobre a organização social, referindo-nos às sociedades indígenas tradicionais, às relações de troca,



à magia, aos mitos, aos ritos tradicionais míticos das sociedades primitivas, ao poder político do líder e à sociedade contra o estado. Evocamos, também, a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que mais tarde se transformou na Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Analisamos os percursos dos presidentes da instituição, confrontados aos mais diversos problemas para estabelecer uma política indígena, em harmonia com os direitos estabelecidos pela constituição em vigor. Apresentamos a sociedade nacional e a resistência dos povos indígenas da região Norte que se opunham às ações da Amazônia indígena e da Amazônia lusitana. Eles sofreram todos os tipos de violência provocadas pelas guerras “clássicas” e bacteriológicas, pela escravidão e pelas transformações etnoculturais. Esses conflitos produziram genocídio, submissão política, escravidão e inferioridade racial, defendidos pela apropriação de espaços físicos e pela contestação das diferenças de nacionalidades desses povos indígenas. As lutas pela preservação da terra, a segurança e a liberdade os mantinham em posição de defensores de maneira de ser do Índio, da continuidade, dos elementos culturais e da independência das organizações societárias. Mostramos também que os povos indígenas do Alto Rio Negro, chamados “povos do rio” e “povos da floresta” possuem características comuns às diversas etnias com o respeito dos mitos ancestrais, com os agricultores tradicionais e com o patrimônio cultural e artesanal.

A segunda parte tem por título “Força social e ação social das lideranças indígenas”, e é composta de quatro capítulos. Distinguimos três tipos de lideranças indígenas amazônicas. O Tuxaua deve estar bem-informado de tudo que se passa dentro e fora da comunidade, com vista à prática com tenacidade do papel de líder político. O pajé é o líder espiritual que tem o poder de intervenção na vida das pessoas, do nascimento à morte. O Líder contemporâneo possui características de liderança nata, no domínio da elocução, da inteligência e das aptidões para participar da política social da comunidade. Apesar disso, a etnicidade é um dos fatores mais importante para a sua escolha. Mostramos também as fases da história de resistência e de luta do movimento indígena pela defesa e preservação de seus territórios. O movimento indígena aparece na prática das pessoas de várias culturas e diferentes regiões do Brasil que tinham em comum somente a origem étnica. As lideranças indígenas criaram organizações aos níveis local, regional, nacional e adaptaram um modelo de organização específica, com o objetivo de evitar a burocracia e o formalismo existentes nas organizações dos não índios. Eles se articulam nos níveis nacional, continental e internacional, procurando inter-relações com vista ao acompanhamento sistemático das ações, das discussões e dos processos de regulamentação dos direitos dos povos indígenas amazônicos. Isto ocorre, por meio dos fóruns, congressos, seminários governamentais e não governamentais (COICA, ONU, OEA, OIT). E tratamos da formação das lideranças no quadro das políticas de educação dos Índios. Expomos, também, as políticas públicas de educação com as experiências das escolas indígenas de educação diferenciada, com o acesso dos indígenas nas universidades públicas brasileiras e as políticas de educação do governo do Estado do Amazonas. Em seguida, vem a conclusão e a bibliografia. O segundo volume contém os anexos compostos de gráficos, tabelas, documentos regulamentares, lista de acrônimos e lista de pessoas entrevistadas.

## REFERÊNCIAS

- CLASTRES, Pierre. La question du pouvoir dans les sociétés primitives. In : **Revue Interrogations**. N°7, mars.
- CLASTRES, Pierre. **La société contre l'État**: recherches d'anthropologie politique. Paris : Les Éditions de Minuit, 1974.
- FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, (Descobrimdo o Brasil).
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREIRE, José Ribamar Bessa *et al.* **A Amazônia no período colonial (1616-1748)**. Manaus: Departamento de História da Universidade do Amazonas, 1987.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1999.
- LEVI-STRAUSS, Claude ; ERIBON, Didier. De près et de loin. Paris : Odile Jacob, 1990.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **L'identité : séminaire dirigée par Claude Lévi-Strauss professeur au Collège de France 1974-1975**. Paris : PUF, 2000.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **La pensée sauvage**. Paris : Plon, 1962.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Les structures élémentaires de la parenté**. Paris : Presses Universitaires de France, 1991.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Race et histoire**. Paris : Unesco, 1952.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes tropiques**. Paris : Plon, 1955.
- MARMOZ, Louis (Coord.). **Rapport n° 4 du Projet Educale**. Accord entre CAPES/COFECUB Université d Amazonas (Brésil) et Université de Caen (France), 1998.
- MARMOZ, Louis (Org.). **Desigualdade e mutações / Inégalités et mutations**. In.: Revista Sociedades Brasileiras. Educação, trabalho, desenvolvimento / Revue Sociétés Brésiliennes Education, travail, développement. Paris: L'Harmattan, n° 1-2, décembre 2000 juin 2001.
- MARMOZ, Louis. **Mundialização, imperialismo e políticas nacionais de educação: sentidos, dependências e resistência**. In: FREITAS, Marcílio de (org.); FREITAS, Marilene Corrêa da Silva; MARMOZ, Louis. A ilusão da sustentabilidade. Manaus: GEA/SEDUC: EDUA, 2003, (Série Amazônia: a terra e o homem), p. 85-108.

MARMOZ, Louis ; DERRU, Mohamed (Coord) *et all.* **La recherche interculturelle : exploitation pédagogique ou coopération action, recherche interlope.** In : L'interculturel en question l'autre, la culture et l'éducation. Paris : l'Harmattan, 2001.

MAUSS, Marcel. **Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques (1923-1924).** In. : Sociologie et anthropologie. Paris : Presses Universitaires de France, 1950.

MAUSS, Marcel. **L'identité.** 4ème édition. Paris : PUF, 2000.

MAUSS, Marcel. **Manual de etnografia.** Trad.: Maria Luiza Maia. Lisboa: Editorial Pórtico. 1972.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et anthropologie.** 1ª edition. Paris : PUF, 1950.

PÊCHEUX, Michel. **L'Inquiétude du discours.** Paris : Éditions des Cendres, 1990.

RAMOS, Alcida Rita. **Memórias sanumá: espaço e tempo em uma sociedade Yanomami.** Brasília. São Paulo: Marco Zero, 1990.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas.** São Paulo: Ática, 1988, 99pp. (Série Princípios).

RIBEIRO, Darcy. **Carnets indiens : avec les indiens Urubus-Kaapor, Brésil.** Paris : Plon, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Línguas e culturas indígenas do Brasil.** Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, 1957.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2ª edição: 13ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório.** Edição brasileira (11ª): Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1982.

RUIZ, M. A. S. **La construction de la force indigène : éducation et formation des « leaderships » indigènes du Haut Rio Negro.** Ecole Doctorale Société du Futur Soft. Laboratoire Recherche en Management (Larequoi) Thèse de doctorat de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Saint-Quentin-en-Yvelines: 2006, p. 409.

SILVA, Marilene Corrêa da. **Agenda Amazônica 21: valorização humana social.** Manaus: EDUA, 2001. (Coleção Polêmica da Amazônia, n. 2).

SILVA, Marilene Corrêa da. **Amazônia: região-nação-mundo.** Manaus: EDUA, 2001, 21p. (Coleção Polêmica da Amazônia, n. 3).

SILVA, Marilene Corrêa da. **As três Amazônias.** In: Revista do Instituto de

Estudos Avançados. São Paulo, n° 19, 1994. (Série Ciências Ambientais).

SILVA, Marilene Corrêa da. **Metamorfoses da Amazônia**. Manaus: EDUA, 2000.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O paiz do Amazonas**. Manaus: EDUA, 1996.

SILVERWOOD-COPE, Peter. **Os makú: povo caçador do noroeste da Amazônia**. Brasília: Editora da UnB, 1990.

VILLAS BÔAS, Orlando. **A arte dos pajés: impressões sobre o universo espiritual do índio xinguno**. São Paulo: Globo. 2000.

VILLAS BOAS, Orlando. **O índio/ontem, hoje ... e amanhã (discurso)**. In: Tassara, Eda (Org.). Dossiê do I Ciclo. São Paulo: EDUSP, 1991.

VILLAS BÔAS, Orlando. **Os índios nada têm a comemorar ou festejar**. Atualizado em 10/04/2001.



## Evolução da Educação Brasileira: A Compreensão, de cada Época, da Formação Escolar

### *Evolution of Brazilian Education: The Understanding of Schooling in Each Era*

**Elizabete Camurça Góes da Cunha**

*Mestre em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas – Unida. CV: <http://lattes.cnpq.br/7685698342324522>*

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

*Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>*

**Resumo:** Neste capítulo, faz-se um recorte da dissertação de mestrado que teve o objetivo de discutir a evolução da educação brasileira, na compreensão da formação escolar de cada época. A educação está presente em todas as sociedades, transformando-se ao longo do tempo e desenvolvendo os indivíduos. Seu avanço está ligado à evolução da sociedade, seja como meio de dominação ou de libertação. A metodologia é de pesquisa descritiva e interpretativa, desenvolvida por meio de levantamentos bibliográficos e documentais, com abordagem qualitativa. Para a análise, aplicam-se as técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. Conclui-se que a educação tem, historicamente, servido aos interesses de determinados grupos num contexto econômico específico, resultando em transformações profundas na sociedade, na economia, nas relações humanas e na luta pelos direitos sociais.

**Palavras-chave:** história da educação; educação brasileira; política de educação.

**Abstract:** In this chapter, a section of the master's dissertation is presented, which aimed to discuss the evolution of Brazilian education by understanding the schooling process of each era. Education is present in all societies, transforming over time and contributing to individual development. Its progress is linked to the evolution of society, whether as a means of domination or liberation. The research methodology is descriptive and interpretative, conducted through bibliographic and documentary surveys with a qualitative approach. For analysis, the techniques of comprehensive interviews and discourse analysis are applied. The study concludes that education has historically served the interests of specific groups within a given economic context, resulting in profound transformations in society, the economy, human relations, and the struggle for social rights.

**Keywords:** history of education; brazilian education; education policy.

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se um recorte da dissertação intitulada “Educação e Avaliação: discussão e reflexão dos efeitos da Gestão Integrada da Escola, resultante do Ideb da unidade de ensino”, produzida por Cunha (2024). Trata-se de um assunto relacionado ao Mestrado em Ciências da Educação na Universidad de la Integración de las Américas, localizada no Paraguai. A esse respeito, aborda-se a pergunta central: Como ocorreu, em diferentes épocas, a evolução da educação

brasileira para a compreensão da formação escolar? Em resposta à pergunta, buscou-se discutir a evolução da educação brasileira, na compreensão da formação escolar de cada época.

Nessa linha de raciocínio, Cunha (2024, p.14) assinala que “a história da educação brasileira descrita nas literaturas mostra a necessidade de debate, acerca do processo educacional e dos meios que tornem possíveis a obtenção da qualidade da educação”, estimulando o educador na constante busca por conhecimento e qualificação profissional. Apesar das mudanças indicadas pelas leis, a realidade permanece quase inalterada, com uma educação voltada principalmente aos interesses da classe dominante. Esse modelo colocava as classes populares em desvantagem, formando indivíduos como “objetos” em vez de sujeitos da história. Diante disso, busca-se a compreensão das políticas educacionais brasileiras, desde o período colonial, imperial, republicano e, Nova República à atualidade.

Na organização do estudo, o tema trata da Compreensão da evolução da educação brasileira, identificando as diferentes realidades e contextos de cada período histórico. Observa-se que, ao longo do tempo, a educação manteve características domesticadoras, elitistas, reacionárias, marcadas por condições precárias, dificultando a concretização de uma educação democrática, libertadora, transformadora e de qualidade. Na metodologia, aborda-se uma pesquisa descritiva e interpretativa, desenvolvida por meio de levantamentos bibliográficos e documentais, com abordagem qualitativa. Na análise dos resultados, interpreta-se as falas dos sujeitos da pesquisa, por meio das técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

## **COMPREENSÃO DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Para entender o Brasil contemporâneo, é necessário revisitar seu percurso educacional ao longo dos últimos quatrocentos anos. A educação sempre desempenhou um papel central nas sociedades, evoluindo com o passar do tempo e ligada intrinsecamente à transformação social, como ferramenta de opressão e de emancipação. Nesse contexto, Freire (1993) enfatiza que a educação é um motor de mudanças significativas em vários aspectos, como a sociedade, a economia e a luta por direitos, sendo fundamental para o progresso. Para complementar essa ideia, Gadotti (1999) argumenta que uma prática educativa deve preceder a teoria pedagógica, surgindo da necessidade de sistematizar e organizar ações com base em objetivos claros.

### **Educação Brasileira no Período Colonial (1500-1822)**

É importante destacar que Dom João III oferecia apoio financeiro limitado aos jesuítas, destinado principalmente à aquisição de roupas e alimentação, sem prestar atenção à construção e ao cuidado das escolas. Pois, os jesuítas optavam por renunciar a esse escasso recurso disponibilizado pela coroa portuguesa, priorizando a construção e a manutenção das escolas, sustentando-se com os

donativos. Assim, a política educacional no Brasil teve seu início marcada por limitações.

## **Forma de política educacional: da construção da escola jesuíta até as reformas pombalinas (1549-1822)**

A historiografia da educação brasileira tem seu marco inicial em 1549, com a chegada dos jesuítas, conforme as análises de Saviani (2015). O primeiro documento de política educacional remonta aos regimentos de Dom João III, de 1548, que orientavam a administração de Tomé de Souza. Assim, o Estado assumiu um papel central na educação, em estreita parceria com a Igreja Católica, cuja missão era povoar o Brasil e converter os indígenas ao catolicismo. Como reforço, Shigunov Neto e Maciel (2008) salientam essa perspectiva ao destacar a criação das primeiras escolas, “durante o período colonial brasileiro, inicialmente por causa da melhoria das condições econômicas nas colônias, e depois pelo controle e manutenção da hegemonia católica sobre o Novo Mundo e o desejo de combater heresias e reformistas” (Shigunov Neto e Maciel, 2008, p. 181).

No período colonial, a escola funcionava como um instrumento de controle da Igreja, combatendo influências do relativismo e do humanismo da época. Desta forma, Bosi (1992) destaca a visão dos jesuítas sobre os indígenas, considerados seres com alma, mas decaídos de Deus, e os negros, vistos como inferiores por suas origens. A missão jesuítica era controlar os chamados “instintos selvagens” dos nativos por meio da fé, facilitando o assentamento colonial. Ademais, Saviani (2015) reforça que o plano educacional de Manuel da Nóbrega incluía o ensino da língua portuguesa e doutrina cristã aos indígenas, além de formação profissional e agrícola, enquanto os filhos das elites aprendiam gramática latina para ingresso na Universidade de Coimbra. Contudo, esse plano enfrentou dificuldades de aplicação e resistência interna na própria ordem jesuítica, sendo posteriormente substituído pelo *Ratio Studiorum*.

A partir de 1559, a Companhia de Jesus estruturou um plano educacional baseado no *Ratio Studiorum*, consolidando uma proposta pedagógica universalista e elitista. Nesse sentido, Saviani (2015) destaca que, em 1564, os jesuítas garantiram a destinação de 10% da arrecadação colonial para seus colégios, expandindo sua influência no litoral, especialmente. Esse modelo se afastou do plano inicial de Nóbrega, excluindo-se os indígenas e, destinando-se à formação da elite colonial. Além disso, suprimiram os estágios iniciais de alfabetização, começando-se o ensino com o curso de humanidades, equivalente ao ensino secundário.

Os jesuítas, durante 210 anos, monopolizaram a educação no Brasil, voltada a uma pequena parcela da população. Após sua expulsão, constatou-se que menos de 0,1% da população brasileira frequentava as instituições de ensino, uma vez que excluíram as mulheres, os negros livres, os pardos e os filhos ilegítimos. Nesse contexto, Seco e Amaral (2006) afirmam que a educação servia como substituto do poder para aqueles que não o detinham, enquanto Bosi (1992) aponta que as culturas negra e indígena – silenciadas no ensino formal –, manifestavam-se

no folclore e nos costumes sociais. O objetivo educacional no primeiro século da colonização não era integrar culturas, mas anulá-las, suprimindo apenas as demandas administrativas da colônia. Para referendar, Bosi (1992) ressalta que a educação era vista como um luxo restrito às elites, com poucas mudanças até a chegada do Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas e implementou reformas visando uma educação mais pública e acessível.

As reformas pombalinas tiveram início em 1759, com a implementação de uma nova política educacional, incluindo neste marco o fechamento dos colégios jesuítas e a expulsão dos jesuítas do país. Ademais, Saviani (2015) observa que, embora subordinada à concepção iluminista, a visão de Pombal se alinhava a Portugal com o Século das Luzes, sem realmente aderir ao laicismo de forma plena. Nessa ordem de raciocínio, Saviani (2015) observa que o Estado buscava centralizar todas as orientações políticas, especialmente na educação, incluindo a questão religiosa, retirada da Igreja. Reformulou-se a educação com princípios iluministas, incorporando estudos científicos, permanecendo a Igreja Católica como religião oficial do estado. No período pombalino, a educação se chamou de educação pública estatal-confessional, dirigida pelo Estado com religião oficial.

## Educação Brasileira no Período Imperial (1822-1889)

No período imperial, a educação atendia à elite aristocrática, refletindo o patriarcado, o tradicionalismo e uma economia conservadora. A valorização da atividade intelectual reforçava desigualdades, enquanto restrições políticas favoreciam apenas os poderosos. O Estado é apontado como responsável pelo “**atraso**” educacional devido aos métodos inadequados. Por sua vez, Souza (2019) destaca que essas ações ampliaram disparidades sociais, políticas e econômicas, criando instituições como as Academias Reais da Marinha e Militar, o Jardim Botânico e o Museu Nacional para promover a educação. Por sua parte, Costa e Menezes (2009) afirmam que essas obras foram as mais importantes novidades educacionais do século. No período imperial, havia poucos colégios, sem currículo formal, criados no reinado de D. João VI. Em resposta à emergência educacional, programas para jovens e universidades foram criados.

Nessa ordem de reflexão, Prestes (1997) destaca que, entre 1823 e 1837, houve um desenvolvimento tímido do programa educacional, com falta de um poder central na educação de massa. Com base nessa premissa, Saviani (2015) confirma que as primeiras iniciativas, em 1827, eram precárias e intermitentes, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras estabelecendo a educação básica para toda a população. O ensino incluía leitura, escrita, aritmética, geometria prática, gramática, moral cristã e doutrina católica. O autor aponta que a educação, voltada à elite e ao *status*, tinha qualidade limitada, servindo como um ornamento para os poderosos. O aprendizado começava com tutores particulares, seguido por faculdades locais e, para alguns, estudos em universidades europeias ou nas áreas de direito e medicina, financiados pela família.

Em tal perspectiva, Souza (2019) aponta aqueles que tinham acesso a essas instituições continuavam sua educação em escolas públicas secundárias, ensino



técnico, politécnico ou vida religiosa. Além disso, Saviani (2015) assevera que o movimento pela desoficialização do ensino cresceu, ao longo do século XIX, alcançando seu auge no final do Império. Ao contrário à oficialização do ensino, a influência do positivismo defendia a liberdade das profissões, opondo-se à oficialização do ensino que se multiplicavam as iniciativas de abertura de escolas particulares de mérito, oferecendo ensino gratuito. A tendência à desoficialização culminou com o ensino livre, decretado pela Reforma Leôncio de Carvalho em 1879. Desde suas origens, a política educacional brasileira teve uma articulação entre o público e o privado. Destarte, Saviani (2015) observa que, no século XIX, as escolas funcionavam principalmente nas casas dos professores. Com a formação do Brasil Independente, o Estado adotou medidas para implementar a instrução pública, paralelamente, o movimento pelo ensino livre, não oficial, cresceu.

## Educação Brasileira na República

### Primeira República (1889-1920)

Em 1890, a política educacional se desenvolve no período republicano. Para este efeito, Saviani (2015) mostra que, sob o iluminismo republicano, consolidaram-se escolas graduadas e normais, iniciando pela reforma da instrução pública paulista. Em 1892, foram criados grupos escolares, que se espalharam pelo Brasil, com professores sendo enviados a São Paulo para aprender sobre a reforma. Na década de 1920, as reformas estaduais se desenvolvem. Destarte, Saviani (2015) destaca que a reorganização da educação pública foi muito produtiva, com grupos escolares e escolas normais sendo estabelecidos. Normas de admissão de professores e sistemática de formação foram criadas, com construções específicas para o ensino. Essas iniciativas foram intensas no início da república, com um refluxo no final do século XIX, consolidando o domínio das oligarquias. No entanto, a Proclamação da República não trouxe grandes mudanças na educação. A Constituição republicana de 1891 permitia o voto dos menos favorecidos, mas ainda excluía analfabetos. A criação de escolas era responsabilidade do Estado, mas sua administração cabia aos governos estaduais. O ensino primário era ineficiente, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, devido à concentração de recursos no Sudeste. A subordinação ao poder dos coronéis resultou em alto índice de analfabetismo.

Nessa perspectiva, as análises de Prestes (1997) destacam que Benjamin Constant reformulou o ensino médio na República Velha, introduzindo ciência, sociologia, ética, direito e economia política no currículo. A separação entre igreja e estado levou à secularização da educação, facilitando a expansão de escolas particulares e novas técnicas educacionais europeias e norte-americanas. A principal limitação era a formação inadequada dos professores para aplicar novos métodos, sendo necessário cursar o magistério. No ensino superior, Costa (2021) aponta que o Estado, com um caráter positivista, favorecia os bacharéis e a dominação política dos proprietários rurais. O exercício da atividade era restrito aos diplomados.

Desde então, criaram cursos privados e provinciais, desoficializando o ensino e expandindo os serviços às áreas carentes. Ademais, Saviani (2015) argumenta

que a educação de elite se modernizou parcialmente, com a pesquisa experimental e a racionalidade científica se tornando indispensáveis. A desoficialização do ensino focava no ensino médio, concedendo diplomas sem a necessidade de universidade. Isso levou à percepção de que o governo não se importava com a qualidade do ensino. Com base nessa premissa, Prestes (1997) destaca que o fácil acesso às faculdades levou a um aumento desordenado de alunos, resultando em um decreto para dificultar o ingresso nas universidades recém-criadas. Em 1915, foram introduzidos exames obrigatórios de admissão, reforçando o elitismo escolar. A situação se agravou com um sistema de aprovação graduada e vagas limitadas. Para isto, Corrêa *et al.*, (2011) apontam que disciplinas como educação moral e educação cívica foram exigidas no vestibular, dificultando a disseminação de novas ideias liberais.

## Segunda República (1920-1937)

No final dos anos 1920, Trespach (2021) destaca a criação da Polícia Escolar Acadêmica, que ajudou na revolução dos anos 1930. Ele observa que, no final da República, a educação não era vista como uma ferramenta estratégica. Surgiram, então, os primeiros fundamentos pedagógicos para resolver os problemas educacionais brasileiros, em resposta aos distúrbios causados pelo governo republicano, que se tornaram cada vez mais radicais, considerando os analfabetos incapazes. Como reforço às reflexões, Cunha (2024) se apropria das análises de Saviani, quando afirma a necessidade de uma concepção humanista do fenômeno da educação brasileira:

Em vista da luta contra o “**verdadeiro**” mal da sociedade que era o analfabetismo. Portanto, precisava-se buscar a base do entendimento – a educação – para a melhoria das condições sociais. É importante ressaltar que o sistema econômico do Brasil teve forte impacto nas questões sociais, proporcionado à cidade mais atrativos para os trabalhadores. Ademais, o agricultor sofreu os efeitos negativos do capitalismo, com a saída do campo – deixando suas terras –, em busca de “**algo mais**”, nos centros urbanos que se transformariam em grandes cidades. Ele passa a receber um salário regular todos os meses, sem o atendimento das suas necessidades básicas (Cunha, 2024, p. 30-31, grifo meu).

Para esse propósito, Trespach (2021) destaca que, ao longo dos anos, era necessária a expansão da educação para mais pessoas, à medida que a economia mudava de agrícola para industrial urbana. A imigração trouxe críticas às formas de educação rígidas, com estrangeiros europeus chegando ao Brasil com ideais socialistas e anarquistas, opondo-se às condições de trabalho quase servis. Jornais trabalhistas denunciavam as condições precárias de trabalho. Ademais, Cunha (2024) junta que:

A educação seria uma forma de propagação dessa “**nova ordem**” [grifos meus], que contrariava a desigualdade social e a distribuição injusta da riqueza, criando modelos de escola. Isto significa que a escola operária – propagada pelos socialistas –, pregava a obrigatoriedade do ensino gratuito para todos e; que a escola moderna – de o estado não sustentar –, propagava os princípios pedagógicos de origem anarquista. Ou seja, a integralidade e a racionalidade condenaram a Igreja por sua abordagem de educação erudita, conservadora e medieval (Cunha, 2024, p. 31).

Para esse propósito, Trespach (2021) afirma que em quase todos os estados do Brasil, esses novos tipos de escolas funcionam em condições precárias com serviços gratuitos de professores. Destarte, Santos e Costa (2005) asseguram que o fracasso dessas escolas geralmente se deve à intensa repressão política e social sofrida por seus fundadores.

No Brasil, o comunismo se espalhou no início dos anos 1920, após a Revolução Russa de 1917, que derrubou o regime czarista e estabeleceu o socialismo na Rússia. Os socialistas exigiam um papel do Estado na educação, aumentando o número de escolas e tornando o ensino público gratuito obrigatório. Eles destacavam a consciência racional dos trabalhadores e desmistificavam o sacerdócio dos professores, sendo mais bem-sucedidos que os anarquistas. A escola já era composta pelo corpo docente e discente. Trespach (2021) observa que faltavam escolas, a evasão era alta e as taxas de repetência maiores.

Teorias surgiram para explicar esses fatores, mencionando talentos individuais e igualdade de oportunidades, mas sem entender os incentivos. As análises de Prestes (1997) destacam que, após a Primeira Guerra Mundial, a Grã-Bretanha declinou, e os EUA ascenderam com novas escolas. A Revolução de 1930 provocou discussões e transformações educacionais. Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e, em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, recomendando ações do Estado para uma educação obrigatória, gratuita e laica. Nessa linha de raciocínio, Romanelli (1978) afirma que é direito do cidadão receber educação igual, única e gratuita, e dever do Estado assegurá-la para todas as camadas sociais. Surgiram vários projetos e discussões importantes, culminando na Constituição de 1934, que incluiu um capítulo exclusivo sobre educação. O governo federal reconheceu as funções de integração, planejamento global da educação, normatização dos níveis educacionais, estímulo e assistência técnica, controle, supervisão e fiscalização.

### Da Terceira a Quinta república (1937-1985)

Em alguns casos, a Constituição de 1937 suprimiu as conquistas do movimento renovador reconhecidas pela Constituição de 1934. Para tal afirmação, Ghiraldelli Jr. (1994) destaca que o Estado Novo retirou a obrigatoriedade de garantir a educação pública e gratuita, por intermédio de sua:

Legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. O ordenamento relativamente progressista alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, ... substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (Ghiraldelli Jr., 1994, p. 81).

O Estado enfatizava o caráter dual da educação, beneficiando a classe dominante com ensino público ou particular, enquanto o povo marginalizado tinha acesso ao ensino profissionalizante. Após o fim do Estado Novo, a educação retornou à normalidade democrática estabelecida pela Constituição de 1937, que atribuía a educação como um dever da família e, apenas em casos excepcionais, do Estado. A Constituição de 1937 define a educação como direito de todos nos Art. 166 e 167, destinando 10% do orçamento da União e 20% dos estados ao ensino, embora insuficiente. A legislação educacional do Estado Novo vigorou até 1961, quando foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Campanhas populares reivindicavam melhorias no atendimento escolar para consolidar o direito constitucional de que “a educação é um direito de todos”.

O mandato de Getúlio Vargas terminou em fracasso, levando ao seu suicídio em 1954. Com Juscelino Kubitschek, novos objetivos políticos e econômicos futuristas surgiram, criando dívida externa e conflitos sociais devido à internacionalização da economia. Nessa vertente educacional, Paulo Freire (1998) destacou um novo conceito de educação voltado à prática da liberdade, com descentralização e expansão de cursos noturnos. A unificação nacional da educação se tornou meta, com disciplinas padronizadas como pré-requisitos universitários. A educação se distanciou da universalização e democratização, privilegiando a classe dominante e excluindo as populares. Oficializou-se o ensino profissionalizante e técnico, focado na mão de obra para o mercado, desmobilizando o magistério.

Durante a ditadura, a educação visava transformar pessoas em objetos de trabalho, reprimindo as classes populares. Nessa ordem de preocupação, Haddad e Siqueira (2015) observam que o analfabetismo aumentou entre 1960 e 1970, com falta de continuidade nas ações educativas. A tecnocracia e a educação compensatória emergiram para combater o atraso cultural. Críticas ao analfabetismo levaram à privatização da educação, enquanto exigia-se alta qualificação dos tecnocratas. E Freire (1998) enfatiza a necessidade de formação profissional e programas de pós-graduação para melhorar a qualidade do trabalho. O processo de modernização do Brasil trouxe máquinas e laboratórios de alta tecnologia, importando conhecimento técnico e científico de países industrializados. Professores generalistas se tornaram especialistas, dificultando o aprimoramento da educação. Para Haddad e Siqueira (2015) os professores eram obrigados a participar de pesquisas, reduzindo o contato com os alunos.

O ensino tornou-se mais prático, e os que não alcançavam o conhecimento adequado participavam do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Destarte, Almeida e Carvalho (2020) destacam que a ditadura brasileira impôs ordem e disciplina na educação, tornando os alunos sujeitos passivos. Contudo, Haddad

e Di Pierro (2000) afirmam que o ensino deveria ser politécnico, democrático e moderno. Movimentos contrários à ditadura surgiram ilegalmente, rejeitando o imperialismo e as políticas capitalistas, reformulando os princípios educacionais na relação entre cultura e produção.

## Educação Brasileira na Nova República (1985 à Atualidade)

No final dos anos 1970, o capitalismo financeiro agravou a desigualdade social e concentrou renda na elite, com programas educacionais ausentes na década de 1980. Entretanto, Rodrigues (1997) destaca a lenta transição do poder militar para o democrático, iniciada na segunda metade dos anos 1970. É importante remarcar que Tancredo Neves foi eleito Presidente, mas hospitalizado na véspera da posse, assumindo José Sarney em 15 de março de 1985. Sob o governo de Sarney, a Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, estabeleceu um Estado Democrático de Direito e uma república presidencialista.

O Estado assumiu o dever de educar junto com a família, revisando princípios educacionais. Portanto, Prestes (1997) destaca que não há restrição de idade mínima ou máxima para o acesso à educação escolar pública, garantindo condições especiais de escolarização para alunos superdotados. Além disso, a educação pública prevê apoio a estudantes carentes nos níveis primário e secundário e assegura a universalização do direito à educação básica, entre outras medidas igualmente relevantes. Pois, acrescenta-se aos ditames desse contexto, o Art. 205 com o estabelecimento das diretrizes dessa constituição, haja vista à evidência de:

Educação, direito de todos, dever do Estado e da família, [que] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, s/p).

Nessa linha de raciocínio, Saviani (2015) vê princípios utópicos na constituição, com a educação caracterizada por governos de elite como ferramenta de segregação econômica e cultural. No final do milênio, decodificaram genes humanos, discutiram a proteção de reservas naturais, interagiram via computadores, debateram a globalização e o analfabetismo. A educação brasileira, marcada por especulação, define obrigações e direitos, refletindo essa realidade.

O Brasil busca constantemente uma nova era de educação, promovendo mudanças profundas. Nesse sentido, Freire (1998) destaca que o aprendizado e a renovação devem ser uma busca contínua ao longo da vida, devido às transformações constantes do mundo moderno. A sala de aula deve ser um espaço de respeito e ressignificação. Há um paralelismo nos percursos educativos: um para as elites e outro para as pessoas comuns, que frequentam escolas profissionalizantes como SENAI e SENAC. A Lei nº 8.948, de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais, que se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essas mudanças levaram em conta a infraestrutura, recursos humanos e aspectos financeiros de cada centro. No entanto,

a conversão das escolas técnicas em CEFET gerou desafios significativos. Em face disto, Martins *et al.* (2019, p. 9) inferem que:

As limitações da expansão da rede federal de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ... [vinculam] a criação de novas escolas .... [às] parcerias entre a União, os estados, os municípios, o Distrito Federal ou o setor produtivo, responsabilizando-os pela manutenção e gestão da nova escola.

A ampliação da educação profissional e a criação de novas unidades de ensino dependem de alianças com estados, municípios, Distrito Federal, setores produtivos ou ONGs, responsáveis pela gestão dessas novas instituições de ensino. Por seu turno, Silva *et al.* (2020, p. 5) referendam que:

As unidades criadas durante a vigência da Lei 8.948 não tiveram autonomia financeira, administrativa e pedagógica, atribuindo-se à lei a contribuição para a estagnação das redes federais na década de 1990, considerada por muitos como a década perdida.

Essa lei vigorou até 2005, quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 11.195, que alterou o § 5º e criou novas ofertas para escolas federais, expandindo a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o ensino técnico. Lima (2013) destaca que as diferentes denominações refletem as necessidades de formação profissional de cada época.

## Estabelecimento de Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Atual

Com base nesse pensamento, Aarão (2014) destaca os movimentos adversos ao projeto, organizados pela União Nacional dos Estudantes, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, prefeituras nordestinas, e posteriormente reprimidos pelo golpe militar de 31 de março de 1964, que impactou a Constituição e a educação. A Constituição de 1937 foi adotada, e a federação ficou responsável pelas diretrizes educacionais, enquanto governos estaduais e municipais aplicavam o percentual mínimo do imposto educacional.

### Primeira LDBEN: Lei nº 4.024/61

Em continuidade ao contexto histórico, a emergência de filósofos liberais, o fortalecimento de correntes religiosas contrárias às novas concepções e a atuação de grupos integrativos exerceram uma influência significativa sobre o ensino de filosofia no Brasil. Esse cenário levou à formulação de um novo projeto educacional, culminando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conhecida como Lei 4.024/61, que estabelecia a necessidade de adaptar a oferta de ensino às demandas dos alunos no cotidiano escolar. Na época, as escolas especializadas ainda concentravam grande parte da educação técnica, atendendo aos interesses da população em geral. O ponto de partida desse processo foram as reformas promovidas por Francisco Campos, posteriormente aprofundadas pelas reformas Capanema, que resultaram na criação da Primeira LDB em 1961.

Com a instauração do regime militar em 1964, a questão social se modifica em questão de segurança interna, influenciando toda a estrutura do Estado sob a perspectiva da ideologia da interdependência. Houve, assim, um reordenamento das políticas voltadas ao chamado imperativo da segurança nacional, que passou a ser definida como uma resposta ao que se considerava um processo subversivo. Esse conceito orientou a aplicação global do poder nacional dentro de uma estratégia específica formulada pela Escola Superior de Guerra.

## Segunda LDB: Lei nº 5.692/71

Em março de 1996, aprovou-se a Lei nº 9.394 (LDB), regulamentando a educação nacional no Brasil. O documento revisou conteúdos sobre educação profissional, especial e ensino superior, criando instituições para formação de professores do ensino básico e superior, sendo a LDB, uma inovação. Nesse ínterim, promulgou-se a Década da Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE). A lei destacou a obrigatoriedade da formação de professores para sala de aula. Apesar das limitações na definição e missão das instituições de ensino superior, a LDB foi um avanço na educação, distinguindo universidades de instituições não universitárias.

Curiosamente, a LDB define a formação de professores, enquanto o Decreto-Lei 2207/97 regulamenta o ensino superior, distinguindo Universidades e Centros Universitários. No entanto, não detalha outras Instituições de Ensino Superior. A educação brasileira é um direito adquirido, evoluindo com a história. Destarte, Lombardi e Saviani (2020) destacam as transformações históricas na educação, guiadas pela Constituição de 1988, a LDB de 1996, o PNE de 2014 e a BNCC de 2017. Esses marcos norteiam os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras.

O Conselho Municipal de Educação, com base na Resolução nº 038/CME/2015, aprovou o regimento geral das unidades de ensino da rede pública de Manaus. O currículo escolar municipal foi resultado de encontros reflexivos sobre temas educacionais locais, alinhando-se às referências legais da educação. Nele, três pilares fundamentais sustentaram o desenvolvimento do processo educacional dos alunos da rede municipal de ensino, conforme estabelecido nesse currículo, em que:

A educação integral apresentada como 1º pilar, contribui para a equidade, respeito, diversidade e inclusão como eixos fundamentais na formação integral do sujeito. O 2º pilar diz respeito às Aprendizagens e Desenvolvimento, garantindo o direito de todos os estudantes, sem distinção, ao desenvolvimento das habilidades e domínio de competências adequadas às transformações sociais .... Não menos importante, o 3º pilar .... trata dos Processos de Ensino, abordando o desenvolvimento profissional com base na concepção de Educação Integral, democrática, inovadora e transformadora (Manaus, 2020, p. 5).

Diante dessa preocupação, torna-se essencial uma discussão aprofundada sobre o tema, considerando as múltiplas dimensões da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. É fundamental reconhecer que a inovação educacional desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade e da acessibilidade da educação em escala global. No entanto, a mera introdução de inovações não garante, por si só, o acesso efetivo a uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a desigualdade econômica contribui para a exclusão de famílias de baixa renda do direito a uma educação de qualidade. Além disso, a precariedade da infraestrutura em muitas áreas rurais ou remotas impede o acesso à internet de alta velocidade e a uma eletricidade confiável, restringindo a implementação de avanços tecnológicos na educação.

A melhoria da qualidade da educação é um desafio constante, envolvendo infraestrutura escolar, formação de professores, atualização de currículos, avaliação educacional e práticas pedagógicas eficazes. É necessário aprimorar a LDB com diretrizes mais específicas para manter altos padrões de qualidade. Ampla debate sobre reformas educacionais com especialistas, educadores e sociedade é essencial. No entanto, corrobora-se com as inferências de Cara *et al.* (2023) que:

A educação no Brasil sempre foi uma política para não se realizar. [Na percepção desse autor a] educação de fato precisa colocar os professores como prioridade, garantir condições a eles para ensinarem, os alunos a aprenderem.

O autor enfatiza a necessidade de um projeto educacional alinhado com as ambições do Brasil, buscando um papel único para o país. A organização do ambiente visa convencer os atores da educação e da política a integrar reformas econômicas na educação e reduzir a pressão para aumentar os investimentos na área.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, baseada em levantamentos bibliográficos e documentais, além da análise de entrevistas e discurso de profissionais da educação. Nos estudos de Sampieri *et al.* (2013), os métodos qualitativos visam a compreensão de comportamentos, processos e modelos teóricos, aprofundando a análise das especificações no contexto. Por sua vez, a técnica de entrevistas possibilita a coleta de dados qualitativos por meio da observação.

Ademais, Kaufmann (1996) adota uma entrevista abrangente, integrando diferentes abordagens acadêmicas para desenvolver uma metodologia teorizante, em contraste com o modelo tradicional. Ele destaca a importância de uma conversa óbvia, evitando simulações superficiais, reforçando o papel ativo do pesquisador na condução do diálogo, enquanto o entrevistado responde. O autor destaca que o entrevistado percebe o valor de suas respostas que se sente genuinamente ouvido, assumindo um papel central no processo. Para Kaufmann (1996), uma pesquisa de campo não se limita à confirmação de uma questão inicial, mas serve como ponto de partida. O pesquisador é visto como uma “arte intelectual”, que constrói teoria e



método com maestria, dominando as ferramentas de investigação para interpretar, analisar e produzir conhecimento nas ciências.

Na sequência dessa explanação, Pêcheux (1988) define a análise do discurso como uma abordagem metodológica qualitativa externa para a interpretação de textos e a expressão dos sujeitos. Nesse contexto, a linguagem é um sistema formal e um elemento central nos estudos discursivos, em que o sujeito do discurso não é totalmente independente, influenciado por fatores externos enquanto desempenha um papel ativo na construção de sua identidade.

Para a realização da entrevista, seis (06) servidores contribuíram, sendo: 03 professores; 01 pedagoga; 01 gestora escolar; 01 assessora de gestão; 01 coordenadora de gestão. Atribuiu-se a eles, uma codificação aleatória – Profissionais da Educação (Prof.Ed.1), (Prof.Ed.2), (Prof.Ed.3), (Prof.Ed.4), (Prof.Ed.5), (Prof.Ed.6), (Prof.Ed.7), para garantir o anonimato de seus relatos transcritos na íntegra.

## AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A escola, enquanto ambiente de trabalho do docente, proporciona um espaço para debater a evolução da educação no Brasil, considerando a perspectiva da transformação escolar e os interesses de diversos participantes, além da própria comunidade escolar. Nesse contexto, um dos resultados da pesquisa revela que o profissional da educação expressou sua visão sobre a escola, ao afirmar que “a educação se tornou uma empresa, “só não há dinheiro, só há trabalho” (Prof.Ed.2). Nesse relato, com um tom de desabafo, apoia-se no estudo de Pereira (2020) quando afirma que não deve transformar educação escolar em preparação para o aspecto mercadológico. Para isto, a autora diz que “a educação não pode ser resumida em qualificar ou modelar seus estudantes para este mercado de trabalho: fragmentado, excludente, com vistas unicamente ao lucro” (Prof.Ed.2). Este estudo destaca as mudanças implementadas na escola com a introdução da Gide, que nem sempre são percebidas de maneira positiva pelos profissionais da educação.

Nessa ordem de preocupação, Cara (2023) acrescenta que a disputa essencial é pelo fundo público; pelo projeto de educação; e pela privatização da educação em duas vertentes: a gestão e o sistema de vouchers – uma política que, segundo ele, não funciona em nenhum lugar do mundo. A visão desse profissional sobre a transformação escolar está em conformidade com Saviani (2017, p. 10), quando assinala, “no contexto da sociedade moderna estruturada sobre a base do modo de produção capitalista [que] ocorreu, como já foi assinalado, a configuração da escola como forma principal e dominante de educação”. Esses teóricos ainda explicam que, no contexto de uma escola voltada para o mercado capitalista, a palavra “transformação” assume outros significados, corroborando a resposta do profissional participante do estudo.

A esse respeito, Saviani (2017) argumenta que, na transição do século XIX para o século XX, a concepção tradicional de educação foi rotulada e começou-se a defender a adoção de uma nova concepção. Dessa forma, surgiram novas

correntes autodenominadas renovadoras, em oposição às correntes pedagógicas tradicionais. De lá para os dias atuais, “a pedagogia foi invadida por constantes apelos à inovação. Nesse contexto, o termo “transformação” .... [aparece] com certa frequência como equivalente de reforma, renovação, mudança, com destaque para inovação” (Saviani (2017, p. 10). Sob essa perspectiva, o capitalismo molda a escola, transformando-a em uma empresa focada na produção do conhecimento esperado. Atendendo às exigências do mercado capitalista, isso resulta em descontentamento entre os docentes, que se veem obrigados a trabalhar arduamente para alcançar os resultados esperados. Em contrapartida, não recebem uma remuneração adequada, como evidenciado pela resposta do profissional da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, a educação serve como um mecanismo de manutenção e de ruptura, em alguns momentos, das estruturas de poder. No Brasil, o sistema educacional falha em cumprir sua função emancipatória, operando, em grande medida, como instrumento de perpetuação das desigualdades sociais. Em vez de promover mudanças radicais que beneficiem a coletividade, a educação brasileira continua refém dos interesses de uma elite econômica e política que a molda conforme suas necessidades, relegando a grande maioria da população a um ensino precário e descontextualizado. A falta de investimentos adequados, a ausência de uma política educacional consistente e a fragmentação dos currículos impedem que a escola cumpra seu papel transformador. Especialmente na educação básica, o ensino público sofre com a precariedade de infraestrutura, com a desvalorização dos professores e com a padronização de conteúdos que dialogam pouco com a realidade dos estudantes. Enquanto isso, a educação privada segue como um privilégio restrito a uma minoria, garantindo a reprodução das desigualdades e o acesso privilegiado ao ensino superior público e às melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Além disso, a interferência de interesses econômicos e políticos na formulação das políticas educacionais inviabiliza mudanças estruturais. O discurso de inclusão e democratização do ensino se restringe, muitas vezes, ao plano retórico, seguindo a escola pública, na prática, como um espaço de exclusão. Mesmo porque a evasão escolar, o analfabetismo funcional e a falta de acesso a uma educação de qualidade impedem milhões de brasileiros de exercerem plenamente sua cidadania. Embora a educação possua um potencial transformador, no Brasil, ela se instrumentaliza da perpetuação da estagnação social. Enquanto persistir a lógica de um ensino voltado para o atendimento das demandas mercadológicas e os interesses restritos – em detrimento de um projeto educacional verdadeiramente humanizador e crítico –, a sociedade brasileira continuará refém de um ciclo de desigualdade e injustiça. Portanto, é urgente uma reformulação profunda que amplie o acesso à escola, com a garantia de um espaço de formação cidadã, pensamento crítico e emancipação social.

## REFERÊNCIAS

- AARÃO, Daniel. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Editora Schwarcz: Companhia das Letras, 2014.
- ALMEIDA, João Paulo Guerreiro; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **As repercussões do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nas vidas de educandos: idas e vindas de suas trajetórias escolares**. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, p. e874986347-e874986347, 2020.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- CONDE, G.; CARA, D.; HORTA, F.; TOLENTINO, L. **Por uma educação sul global**. Prerô Prerrogativas. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ITwJvsDXbg8>. Acesso em: 02 de set. 2023.
- CORRÊA, Marcelo Macedo et al. As razões de uma ruptura: elementos para uma história da prova de redação nos exames vestibulares isolados da UFRJ-1987/88-2007/08**. Revista Contemporânea de Educação, v. 3, n. 5, p. 162-179, 2011.
- COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. **A educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. Fundamentos históricos da educação no Brasil, v. 2, p. 31-44, 2009.
- COSTA, Helton Messini. **Positivismo, educação e hegemonia: diálogos entre José Veríssimo e Benjamin Constant**. Revista HISTEDBR. On-line, v. 21, p. e021052-e021052, 2021.
- CUNHA, Elizabete Camurça Góes da. **Educação e Avaliação: discussão e reflexão dos efeitos de gestão integrada da escola, resultante do Ideb da unidade de ensino, Manaus-Amazonas, Brasil, 2022-2023**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª edição. São Paulo: Ática, 1999.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista brasileira de alfabetização**, v.1, n. 2, p.88-110, 2015.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan Université, 1996.

LIMA, Paulo Gomes. **Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 18, p. 85-105, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Autores Associados, 2020.

MANAUS. **Currículo Escolar Municipal**. SEMED. Manaus, 2020.

MARTINS, Jéssica Souza *et al.* **O Catálogo de Teses e Dissertações como fonte para estudos bibliométricos do campo da Educação Profissional**. Research, Society and Development, v. 8, n. 8, p. e25881210, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

PEREIRA, Luciana de Lima. **Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

PRESTES, Nadja Hermann. Educação e Ética: Relações e Perspectivas. In: SILVA, Luiz Heron da (org.): **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre, Ed. Artes Gráficas, 1997.

RODRIGUES, José. **Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira**. Trabalho & Educação, v. 2, p. 215-230, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAMPIERI, Roberto Hernández; Callado, Carlos Fernandez; Lucio, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Paulo Coelho Mesquita; COSTA, Adilson Rodrigues da. **A Escola de Minas de Ouro Preto, a “Sociedade de Geographia Econômica de Minas Geraes” e as Exposições Universais do final do século XIX e início do século XX**. Rem: Revista Escola de Minas, v. 58, p. 279-285, 2005.

SAVIANI, D. **Fundamentos filosóficos e pedagógicos das Metodologias de Ensino**. Série Acadêmica, PUC-Campinas, n.35, p.7-19, jul./dez. 2017

SAVIANI, Dermeval. **TV UFBA na íntegra com Dermeval Saviani: políticas educacionais brasileiras**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhomL5IUoFk>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal**

**e a reforma educacional brasileira.** Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Educar em revista, p. 169-189, 2008.

SILVA, Lenira Pereira *et al.* **Atuações da Docência em Matemática na Rede Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (1909-2002): um estudo comparativo de gênero.** Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, n. 5, p. 1-5, 2020.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira. **História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino.** Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 23, p.15-33, 2019.

TRESPACH, Rodrigo. **A Revolução de 1930: o conflito que mudou o Brasil.** Nova Iorque: Harpercollins, 2021.



## Rio Tarumã-Mirim: A Subjetividade de Vestígios Arqueológicos

### Tarumã-Mirim River: The Subjectivity of Archaeological Traces

**Rosa Sena Machado Ramires**

Mestre em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas – Unida. CV: <http://lattes.cnpq.br/0755901154565731>

**Gislaine Regina Pozzetti**

Doutora em Tecnologias da Inteligência e do Design Digital. Universidade do Estado do Amazonas – UEA. CV: <http://lattes.cnpq.br/4028187628948519>

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>

**Resumo:** O capítulo apresenta um recorte da dissertação de mestrado que teve o objetivo de identificar os vestígios arqueológicos dos povos tradicionais amazônicos do Rio Tarumã-Mirim. A arqueologia revela a sofisticada organização dos povos amazônicos por meio da análise de vestígios materiais, proporcionando uma visão única sobre seu cotidiano, crenças, tecnologias e valores. Utilizou-se a metodologia descritiva e interpretativa, com pesquisa qualitativa, incluindo revisões bibliográficas e documentais, com técnicas de análise de entrevistas compreensivas e de discurso com um grupo de professores. Em conclusão, a falta de aprofundamento em educação patrimonial pelos professores resulta na desvalorização da cultura e impede que os estudantes desenvolvam um sentimento de pertencimento à sua história e cultura local.

**Palavras-chave:** Tarumã-Mirim; vestígios arqueológicos; povos indígenas.

**Abstract:** This chapter presents an excerpt from a master's dissertation aimed at identifying the archaeological traces of the traditional Amazonian peoples of the Tarumã-Mirim River. Archaeology reveals the sophisticated organization of Amazonian peoples through the analysis of material remains, offering a unique perspective on their daily lives, beliefs, technologies, and values. A descriptive and interpretative methodology was used, with qualitative research including bibliographic and documentary reviews, as well as techniques of comprehensive interview analysis and discourse analysis with a group of teachers. In conclusion, the lack of in-depth heritage education among teachers leads to the devaluation of culture and prevents students from developing a sense of belonging to their history and local culture.

**Keywords:** Tarumã-Mirim; archaeological remains; indigenous peoples.

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se um recorte da dissertação intitulada “Vestígios Arqueológicos do Rio Tarumã-Mirim: Um estudo de caso da Escola Municipal Paulo Freire, Manaus – Amazonas / Brasil, 2023 – 2024”, produzida por Ramires (2025). Trata-se de um assunto relacionado ao Mestrado em Ciências da Educação na

Universidad de la Integración de las Américas, localizada no Paraguai. A esse respeito, aborda-se a pergunta central: quais são os vestígios arqueológicos dos povos tradicionais amazônicos do Rio Tarumã-Mirim? Em resposta à pergunta, buscou-se **identificar** os vestígios arqueológicos dos povos tradicionais amazônicos do Rio Tarumã-Mirim.

Nessa linha de raciocínio, Ramires (2025, p.14) assinala que a arqueologia revela o passado por meio da análise de vestígios materiais, oferecendo uma visão única sobre a vida, crenças e tecnologias de civilizações extintas. Esses vestígios, que variam de ferramentas rudimentares a grandes monumentos, são elos essenciais para a reconstrução histórica, graças a métodos avançados e análises científicas precisas. Nesse sentido, a preservação e interpretação dos vestígios arqueológicos exigem um equilíbrio entre pesquisa científica, ética cultural e conservação ambiental. Proteger esses recursos é essencial para a academia, o legado cultural das comunidades locais e a educação das futuras gerações.

Na organização do estudo, o tema aborda como os processos de colonização, nacionalização e globalização promovem interações entre diferentes etnias e nacionalidades, tornando a Amazônia uma fonte rica para investigações sobre a formação de identidades. A metodologia se baseia em uma abordagem descritiva e interpretativa, conduzida por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, aliadas à aplicação de técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. Na análise dos resultados, as falas dos participantes são interpretadas a partir dessas mesmas técnicas, permitindo uma compreensão aprofundada de suas perspectivas.

## RIO TARUMÃ-MIRIM DO AMAZONAS: CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

O povo nunca poderia imaginar que o homem branco seria capaz de tamanha barbárie. .... Não sabemos quem decretou o genocídio, o etnocídio, os massacres e a opressão dos chamados Índios (Fala de uma liderança indígena de Iauaretê do Alto Rio Negro).

Ao longo de seus 524 anos, o Brasil vivenciou diversas fases históricas que refletem a resistência e a luta dos povos da Amazônia. E Silva (2004) assinala que a Amazônia indígena resultou do desenvolvimento autônomo das populações que habitaram a região Norte por aproximadamente três mil anos antes da chegada dos colonizadores portugueses. Nesse sentido, correntes contemporâneas buscam a compreensão das sociedades do passado à luz das dinâmicas atuais, refletindo sobre as interações sociais presentes. No final do século XV, existiam diversos povos tradicionais com modos de vida variados, organizados em grandes aldeias hierarquizadas. Nesse sentido, Ramires (2025) destaca que:

Esses povos amazônicos possuíam uma organização sofisticada e adaptada aos seus ambientes. Para isto, a arqueologia desvenda os mistérios do passado, por intermédio da análise meticulosa de vestígios materiais de artefatos e estruturas que são testemunhas silenciosas de civilizações extintas. Porquanto, elas oferecem uma janela única para a compreensão de interação da vida cotidiana, das crenças, das tecnologias e dos valores dessas sociedades. Isto significa refletir que os vestígios arqueológicos abrangem uma vasta gama de artefatos, desde as ferramentas rudimentares até monumentos imponentes, representando um elo vital no tecido histórico de cada peça encontrada em um sítio arqueológico, graças à combinação de métodos avançados, análises científicas precisas e interpretações contextualizadas (Ramires, 2025, p. 19).

Nesse contexto, Neves (1995), Neves e McEwan (2001) e Heckenberger *et al.* (1999) abordam a arqueologia na Amazônia como estudo da história indígena, em que a interação entre passado e presente na Amazônia revela continuidades culturais. Schaan (2007) justifica que o patrimônio arqueológico inclui vestígios materiais, atividades humanas e alterações na paisagem, além de objetos fora do contexto original. Destarte, a influência dos vestígios arqueológicos transcende o simples interesse histórico que favorecem as percepções consideráveis sobre a evolução cultural e ambiental da humanidade, com a revelação de padrões de assentamento, práticas agrícolas, rituais religiosos e até mesmo conflitos bélicos, moldando o curso da história. A preservação e interpretação dos vestígios exigem equilíbrio entre pesquisa científica, ética cultural e conservação ambiental, protegendo esses recursos históricos para fins acadêmicos, legado cultural e educação das gerações futuras.

Com base nos estudos de Ruiz (2006), a história e a evolução das sociedades indígenas da Amazônia brasileira foram objeto de diversas pesquisas conduzidas por brasileiros e estrangeiros, incluindo etnólogos, antropólogos, sociólogos, pedagogos, historiadores, geógrafos, linguistas e missionários, entre outros. Além disso, Ruiz (2006) se apropria do conceito da Amazônia, assinalado por Silva (2004), ao se referir de que:

Não era somente uma terra dos povos, mas era um lugar longínquo, ilógico, absurdo, bonito, horrível, “o outro” exacerbado em “Inferno e Paraíso”. Suas análises mostram as particularidades das conquistas, da colonização, da nacionalização e da internacionalização da Amazônia que favorecem os laços ou as interações entre as etnicidades, as nacionalidades. E com a globalização, ela pode ser rica de ensinamentos para as investigações da construção das identidades (Ruiz, 2006, p. 19).

A partir dessa preocupação, percebe-se que suas análises demonstram como a colonização, a nacionalização e a globalização impulsionam interações entre diferentes etnicidades e nacionalidades, tornando a Amazônia um campo privilegiado para estudos sobre a formação de identidades.



## Amazônia Lusitana

No início do século XVII, missionários, soldados e funcionários introduziram a língua portuguesa na região do Grão-Pará, tornando-a a nova base linguística comum da Amazônia. Os falantes de português se tornaram bilíngues, interagindo com diversas línguas indígenas, o que causou influências mútuas. O português permaneceu minoritário durante todo o período colonial, mudando apenas a partir da segunda metade do século XIX, quando o monolinguismo português emergiu. Assim, Freire (2004) no início do século XXI:

A língua portuguesa é irreversivelmente hegemônica. Mas, mesmo assim, ainda há mais de cem línguas indígenas no território amazônico brasileiro. Os indígenas conseguiram preservá-las, ... lutando por elas, mesmo diante de condições históricas desfavoráveis. A maioria deles é bilíngue, com diferentes níveis de competência na língua portuguesa, e outros ainda são monolíngues na língua indígena (Freire, 2004, p. 16).

O sistema de trabalho colonial exigia um mínimo de comunicação entre indígenas livres, escravos e colonizadores, apesar de não falarem português. Porquanto, Silva (2004) argumenta que as condições sociais — econômicas, jurídicas e políticas — surgidas durante a transição do feudalismo para o capitalismo desempenharam um papel essencial na formação e no desenvolvimento do Estado absolutista. No âmbito econômico, a mudança dinâmica foi impulsionada pela transformação do comércio medieval em capital comercial, processo conduzido pela burguesia mercantil por meio da expansão dos mercados nacional e mundial. Além disso, a superação das limitações locais e regionais das relações de troca esteve diretamente ligada ao desenvolvimento das manufaturas, que, em sua origem, eram produzidas de forma artesanal e regulamentadas pelas associações gremiais. A autora destaca a influência da geografia mercantil e da diplomacia europeia na expansão do capital comercial, desconsiderando as relações indígenas com o ambiente. A imposição de modelos externos gerou profundas transformações e impactos duradouros na região.

## Exploração indígena na Amazônia: resistência, massacre e desestruturação

Historiadores afirmam que as missões fixaram marcos da penetração portuguesa em territórios disputados por outros povos. Ordens dos religiosos carmelitas em 1627 e dos jesuítas em 1636, chegaram em diferentes épocas. Essas disputas envolviam o direito de administrar a escravização e civilização dos povos indígenas entre colonos e ordens religiosas. Azevedo (1924) relata a busca pelos povos nativos através da “guerra justa”, resgates ou descimentos. “Descimentos dos índios amazônicos” refere-se ao procedimento histórico, ocorrido principalmente entre 1665 e 1669, onde indígenas foram retirados de suas terras para aldeamentos colonizadores, desestruturando suas formas de vida e organização social, resultando na perda de territórios, culturas e autonomia. A guerra justa era um conceito jurídico e

religioso usado para justificar o uso da força contra povos indígenas que resistiam à dominação europeia, considerando-os bárbaros e infiéis. Isso permitia a legalização de massacres, com os Tarumã, mascarando genocídio e opressão como um dever moral e religioso.

Os jesuítas forçavam grupos indígenas a abandonar o estilo de vida nômade e se estabelecer em aldeias organizadas, submetendo-os a trabalho forçado, similar ao cativo. Isso teve um impacto devastador sobre os povos indígenas, que foram escravizados, dizimados ou expulsos de suas terras. Tropas de resgate saqueavam aldeias em busca de especiarias, promovendo comércio baseado na exploração dos indígenas, matando os que resistiam. O extrativismo marcou profundamente a história do Brasil e da Amazônia. Reis (1989) reforça que a captura de indígenas era difícil e violenta, agravada pela exploração de recursos naturais. A perspectiva europeia de “povos civilizados” e “povos bárbaros” serviu como dominação, levando ao genocídio e à escravidão dos indígenas, muitos dos quais fugiram para se esconder nos altos rios da Amazônia. Ademais, Silva (2004) afirma que a diversidade de culturas na Amazônia não impedia que alguns povos exercessem predominância, especialmente nas áreas de maior penetração europeia. Grupos como os Omagua, Tikuna, Mura, Juma e Maiuruna se destacavam no Alto Rio Solimões.

**Figura 1 - Retratos de um Índio Omagua e Mura.**



**Fonte: Marcoy, 2001, p. 65 e 130.**

Da mesma forma, no Rio Negro, os Tucano e os Manaó tinham maior influência sobre os Baniwa, Baré, Tarumã, Passé e outros grupos. Silva (2004) destaca que, no contexto político da colonização, a falta de compreensão sobre a alteridade desses povos justificava sua submissão física, social e cultural, tratando-os como índios conquistados. Em razão da expropriação de suas terras e da utilização como escravos:

Impôs ao colonizador as necessidades de generalizá-los como uma unidade étnico-cultural inferior, e de subalternizá-los às condições de domínio e manutenção das estruturas coloniais. A comunidade da dominação colonial, porém, tinha base na

transformação dos índios vencidos em aliados, e, posteriormente, em súditos inferiores. O Regimento das Missões e o Diretório pombalino realizam essas exigências no processo de criação da sociedade de colonial regional (Silva, 2004, p. 173).

A autora enfatiza que a formação da sociedade colonial regional foi uma imposição econômica, política e ideológica do domínio lusitano. A expansão territorial e a definição das fronteiras se conectavam à apropriação e exploração das terras e recursos indígenas. A conquista lusitana promoveu a escravização dos indígenas e a destribalização, consolidando a ideia de inferioridade racial. A rejeição do “outro” levou à exclusão, intolerância, preconceitos e conflitos sociais.

### Processo de negação das tradições nativas: opressão e desintegração cultural

Embora os nativos fossem protegidos pela Lei de Liberdade de 1755, a Amazônia foi a região brasileira que mais utilizou a escravidão indígena. Mesmo após sua abolição oficial, o trabalho compulsório dos índios continuou em maior escala que o dos escravos africanos, devido à pequena e modesta população local que não podia comprar escravos africanos caros, recorrendo ao trabalho indígena. As práticas incluíam mudar nomes para versões portuguesas, construir casas no estilo europeu e usar vestimentas ocidentais, justificando-se pela “civilidade” associada à fé cristã, resultando em opressão e desintegração cultural dos povos indígenas.

A vista disso, Reis (1989) afirma que o ensino da “língua geral” contrariava as diretrizes da metrópole, ressaltando a resistência indígena ao abandono de suas línguas nativas. Os religiosos, investidos da condição de escravizar, capturaram e civilizaram os povos nativos, explorando seu trabalho em atividades de extração, transporte, lavoura, serviços domésticos e construção pública e civil. Ademais, Amazonas (1984) referenda que o governador colonial português julgou:

Conveniente ordenar o guarnecimento da boca do Rio Negro, .... [com a intenção da construção da] fortaleza de São José da Barra pelo colonizador português, .... para assegurar [o] domínio da área de confluência do rio Negro com o Amazonas e o Solimões e [,] controlar o portão de entrada dos confins ocidentais da Amazônia, reservados a Espanha em 1494, pelo Tratado de Tordesilhas (Amazonas, 1984, p. 23).

A fortaleza serviu para proteger e afirmar o domínio português na área estratégica, impedindo a penetração espanhola na Amazônia. Reis (1989) menciona que Francisco da Mota Falcão e seu filho Manuel da Mota Siqueira construíram o forte de São José do Rio Negro em 1699, localizado entre dois igarapés, três léguas acima da confluência do Rio Negro com o Solimões, para garantir o controle e a defesa do território estratégico. A localização elevada e a construção do reduto garantiam uma posição vantajosa para monitorar e proteger o acesso à confluência dos rios, essencial para o domínio colonial português na Amazônia. Nesse sentido, Amazonas (1852, p. 327) afirma que essa fortaleza tinha o formato específico:

Quadrangular, de muralha pouco elevada, sem fosso, à beira de uma colina sobranceira ao rio'. Apesar da simplicidade da obra, essa edificação assumiu grande importância, por ser a primeira construção de vulto na região, tonando-se um marco do domínio português na área do rio Negro e a instalação de uma arquitetura europeia.

Esse domínio no Rio Negro marcou o início da fortificação e controle português na Amazônia, destacando a presença colonial europeia. Neves (2013) analisa que o tratamento dos povos ao meio ambiente reflete no cotidiano ribeirinho, como na alimentação, armazenamento de água, plantação com terra preta e uso de canoas.

## As Três Amazônias: Portuguesa, Indígena e Brasileira

As análises de Silva (2004) refletem o contexto das tentativas de Portugal em reorganizar e consolidar sua presença na Amazônia, durante o século XVIII, quando foi proposta a criação de um Vice-Reino na região. Essa iniciativa coincidiu com o período de **“reformismo ilustrado”** português, influenciado pela administração pombalina, que visava a modernização da gestão colonial, o fortalecimento da economia e a promoção da **“independência econômica de Portugal em relação à Inglaterra”** (grifos meus). Essa proposição de criação de um Vice-Reino na Amazônia visava a melhor integração da região ao projeto colonial para assegurar o controle econômico e territorial. No entanto, com o avanço irreversível da integração capitalista da Amazônia nas dinâmicas globais, o modelo colonial do Vice-Reino tornou-se impraticável diante das novas exigências econômicas e políticas, especialmente com as transformações trazidas pela Revolução do Porto.

### Amazônia Portuguesa

Os estudos de Silva (2004) mostram os dilemas enfrentados pela Amazônia sob domínio português, como reforma versus revolução, mercantilismo versus capitalismo e trabalho escravo versus livre. O Estado português incentivou o comércio e a agricultura para consolidar sua presença, estabelecendo o desenvolvimento da sociedade colonial local. A Amazônia enfrentava problemas estratégicos, políticos e culturais, necessitando de fortificação e defesa, levando à criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão.

A independência das colônias inglesas e a Revolução Americana forçaram Portugal a redefinir a relação com suas colônias. A Amazônia era fronteira política e física com a Revolução Francesa, exigindo reformas para enfrentar os riscos trazidos por essa revolução. Em 1823, o estado do Brasil e o Grão-Pará fundiram-se como Brasil, com o português como língua hegemônica no litoral, mas minoritária na Amazônia. Os povos indígenas resistiram à conquista, defendendo sua integridade contra forças estrangeiras. A política colonial indígena era “radicalmente anti-indigenista,” subordinando os indígenas aos interesses portugueses para favorecer a comunicação e o comércio. A homogeneização étnica pela violência colonial exterminou muitas nações indígenas e resultou em uma inserção significativa das populações amazônicas.

Os levantes coloniais dos séculos XVII e XVIII mostraram que as sociedades indígenas da Amazônia apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento e uma rica diversidade cultural e étnica. Essas variações influenciavam as interações entre os povos indígenas, com certos grupos exercendo influências ou hegemonia cultural sobre outros. Isso revela uma dinâmica interna complexa entre as sociedades indígenas amazônicas, que não se limitava ao confronto com colonizadores, mas também envolvia relações de poder entre os próprios povos nativos.

**Figura 2 - Retratos de um Índio Ticuna e Baré.**



**Fonte: Marcoy, 2001, p. 29 e 81.**

Em vista disso, Ruiz (2006) utiliza as análises de Freire (2004) para destacar que a história do Amazonas remonta a milhares de anos, com a ocupação de povos indígenas como os Tarumã, Manaó, Mundurucu, Tikuna e Baré, que desenvolveram suas culturas e modos de vida adaptados à floresta amazônica. A região foi alvo de disputas com a chegada de colonizadores espanhóis, holandeses e portugueses, atraídos pela riqueza em recursos naturais como borracha, cacau, pesca e agricultura, buscando ampliar seus domínios e fortunas. Para tais afirmações, Silva (2004, p. 101) referenda que o desenvolvimento da agricultura pelos índios se destinava:

Ao abastecimento interno, ao comércio intrarregional e ao comércio de exportação. Impõe-se a racionalidade do uso produtivo das terras e dos índios. A inadequação da exploração anterior trouxe decadência às populações, .... [prejudicando] a produção colonial interna e o comércio.

A história da colonização da Amazônia foi marcada pelo extrativismo, impulsionado por espanhóis, holandeses, franceses e portugueses. Eles brigavam pelo domínio das terras e pela expansão do mercantilismo europeu, transformando a região em um sangrento campo de batalha pela disputa de riquezas e posse do território.

## Amazônia Indígena

Os estudos de Silva (2004) destacam que a Amazônia Indígena precede e se sobrepõe à Amazônia Lusitana, resultando de uma ocupação pré-colonial

com estruturas sociais distintas das ocidentais e dos processos de colonização portuguesa. A Amazônia Indígena, anterior à Lusitana, é fruto do desenvolvimento autônomo dos povos que habitaram a região Norte por pelo menos três mil anos antes da chegada dos colonizadores. Com base nesse raciocínio, Silva (2004, p. 167-168) acrescenta que:

Os homens da Amazônia pré-colonial eram caçadores e coletores, .... agricultores, artesãos, navegadores e possuidores de um nível técnico capaz de dar conta das necessidades de reprodução de grandes contingentes humanos e de domínio cultural sobre os territórios litorâneos, centrais e ribeirinhos do espaço físico.

Além disso, Silva (2004) destaca que pesquisas linguísticas recentes confirmam a diversidade cultural mencionada por cronistas europeus. A distribuição dos grupos linguísticos sugere migrações em diferentes períodos e áreas da Amazônia, enquanto evidências arqueológicas revelam a ocupação de diversos ambientes, desmistificando a ideia de uma exclusividade ribeirinha dos povos amazônicos. Por seu turno, José Ribamar Bessa Freire (1987) utiliza crônicas e trabalhos arqueológicos de europeus para mostrar que a Amazônia era habitada em diferentes pontos, com cerca de 6.800.000 habitantes na área amazônica. A expansão de grupos linguísticos revela a predominância cultural dos povos indígenas, que falavam diferentes línguas no período colonial. Em que:

As do tronco Tupi eram dominantes na costa atlântica do Pará e Maranhão e na bacia do baixo Rio Amazonas, especialmente na margem direita; essa presença foi mencionada pelos primeiros cronistas do século XVI na Ilha Tupinambarana. Outros povos conseguiram penetrar na bacia do alto [rio] Amazonas, onde se encontravam os Omágua, os Cocama e Cocamilla, todos de origem tupi, grupos em plena expansão. Os Arawak dominavam a bacia do rio Negro e as margens dos rios Uatumã, Jatapá e Urubu. .... Aqueles que falavam diferentes línguas do grupo Karib estavam concentrados ao norte, nas áreas das Guianas. Os povos de línguas do tronco Tucano estavam no Noroeste, os Pano perto das nascentes dos rios Purús e Ucayali, e os Jê na região sul do atual estado do Pará e na região norte do estado do Mato Grosso (Freire, 1987, p. 10-12).

De fato, Bessa Freire (2004) afirma que no final do século XVI não havia povos que falassem português na Amazônia brasileira, onde se estimava que cerca de 718 línguas indígenas eram faladas. Essa diversidade linguística indica a distribuição e influência dos povos ao longo do tempo, como observado por Freire (1987), destacando que os povos falavam diferentes línguas de tronco.

Dominantes na costa atlântica do Pará e do Maranhão e na bacia do baixo Amazonas, especialmente ao longo de sua margem direita; sua presença foi assinalada pelos primeiros cronistas do século XVI na ilha Tupinambarana, chegando inclusive a

penetrar na bacia do Alto Amazonas, onde se encontravam os Omáguas, os Cocama e os Cocamilla – todos de origem tupi, grupos em plena expansão. Os Aruak dominavam a bacia do Rio Negro e rios Uatumã, Jatapú e Urubu, enquanto aqueles que falam diferentes línguas do grupo Karib estavam concentrados no norte, na área das Guianas. Os povos de língua do tronco Tucano estavam no Noroeste, os Pano nas cabeceiras dos rios Purús e Ucayali, e os Jê na região sul do atual Estado do Pará e norte do Mato Grosso (Freire, 1987, p. 5).

Ademais, Oliveira (1983) afirma que pesquisas identificaram 37 fases arqueológicas e outros vestígios culturais ao longo dos rios Tapajós, Juruá, Guaporé, Madeira, Negro, Xingu e Tocantins. A autora sugere que mudanças na navegação e no clima, ocorridas antes da Era Cristã, podem ter impulsionado migrações de grupos humanos em diferentes níveis culturais pela Amazônia.

A Amazônia Indígena, inserida na sociedade nacional como herança da colonização lusitana, rompe com essa tradição ao se integrar à revolução da Cabanagem, marcando uma transição para a Amazônia Brasileira. Essa “**identidade pluricultural**” (Souza, 1984, p. 46) representa uma força social e um projeto político em construção, que articula passado, presente e futuro na busca por reconhecimento histórico. Ademais, Silva (2004) destaca que a Amazônia Indígena se insere na Amazônia Brasileira – durante a revolta popular da Cabanagem –, rompendo com a herança da Amazônia Lusitana. Nesse contexto, representa uma força social, ao mesmo tempo em que carrega passado, presente e futuro de uma identidade em transformação. Além disso, configura-se como uma expectativa social e um projeto político em constante construção, buscando seu lugar na História.

A identidade da Amazônia reflete a herança indígena e suas transformações históricas. Embora a diversidade cultural tenha sido negada em favor de um único modelo de desenvolvimento, a Revolução da Cabanagem marcou uma ruptura com a influência lusitana, abrindo espaço para novas identidades e demandas sociais. A Amazônia Indígena é um projeto de futuro que busca uma sociedade justa e equitativa, valorizando a diversidade cultural e ancestralidade. Implicações: a) Descolonização: Valorização da identidade indígena como processo de superação do colonialismo; b) Lutas por direitos: Afirmação da identidade indígena ligada a direitos territoriais, culturais e políticos; c) Futuro da Amazônia: Valorização da diversidade cultural e inclusão indígena são essenciais para sustentabilidade e desenvolvimento social da região.

## Amazônia Brasileira

A Amazônia brasileira representa tanto continuidade quanto ruptura em relação à Amazônia portuguesa. O mercantilismo econômico, o despotismo político e o discurso ideológico sustentaram o projeto do Vice-Reino, enfrentando contradições coloniais. Silva (2004) destaca que o Vice-Reino do Grão-Pará e do Rio Negro se afastava progressivamente, cada vez mais:

Da história como uma possibilidade frustrada, mesmo assumindo outras formas, no marco político-ideológico da Revolução do Porto. Neste hiato cronológico, é superado pela perspectiva da Amazônia brasileira, de brasileiros natos, unidos pelo mesmo solo, pela mesma língua, pelas mesmas leis, tradições, experiências comuns, etc. A Amazônia brasileira é paralela à constituição da Nação Brasileira, à unidade nacional (Silva, 2004, p. 183).

A autora afirma que a formação da Amazônia brasileira se baseou no repúdio ao absolutismo e na defesa do Congresso, da Constituição e de um rei constitucional, rejeitando o controle português das províncias. Foram propostas mudanças na organização política, como a regionalização dos membros das juntas governistas, a aceleração dos processos administrativos e a revisão dos critérios de eleição dos deputados para a Corte.

## Rio Negro

A bacia do rio Negro abrange partes do Brasil, Colômbia e Venezuela, e uma pequena área das Guianas, caracterizando uma grande diversidade ambiental e cultural. Ademais, Lima *et al.* (2014) destacam que essa diversidade torna a região um ponto de interesse para diferentes campos de pesquisa, especialmente a arqueologia, que investiga o passado das civilizações locais. Além disso, Meira (2018) afirma que o Rio Negro é o principal componente natural da região, sendo o maior afluente do rio Amazonas pela margem esquerda e formando a maior bacia de águas pretas do mundo. Suas águas escuras encontram as barrentas do Solimões/Amazonas nas proximidades de Manaus, criando uma das paisagens fluviais mais impressionantes da Amazônia. O rio é dividido em três partes: “alto”, “médio” e “baixo” rio Negro. Contudo, Paul Marcoy (2001) descreve a confluência do rio Negro como uma visão de beleza rara, onde as águas se encontram e formam um espetáculo grandioso, com margens de ocre vermelho e vegetação densa, criando uma harmonia sublime na paisagem.

## Povos indígenas Tarumã

As análises de Freire (2011) revelam que os Tarumã permanecem vivos no século XXI, vivendo atualmente em uma comunidade Wapichana na antiga Guiana Inglesa, próxima a Lethem, uma pequena cidade às margens do rio Tacutu, na fronteira com o Brasil. Essa localidade fica em frente à cidade de Bonfim, em Roraima, para onde os Tarumã migraram em busca de refúgio, fugindo da violência imposta pelos portugueses. O autor afirma que, apesar de considerada extinta, a língua Tarumã ainda é falada. A linguista Eithne Carlin, da Universidade de Leiden, identificou um grupo de falantes de Tarumã e está documentando a língua. Embora Wapishana e Waiwai sejam mais numerosos na região, muitos topônimos no rio Rupunini têm origem no Tarumã, sugerindo sua relevância histórica. Ademais Freire (2007) sublinham que o pesquisador William Denevan da Escola de Berkeley desenvolveu:



Estudos de demografia histórica do século XVI, [calculando], depois de revisar os documentos históricos, .... que os europeus encontraram a Amazônia habitada por aproximadamente 6.700.000 índios, entre [eles], .... o povo Tarumã, nome com o qual ficou conhecido parte de seu território (Freire, 2007, s/p).

No século XVII, os Tarumã resistiram às tentativas de catequização e dominação cultural pelos missionários cristãos, considerados uma ameaça à ordem colonial. Em resposta, as autoridades coloniais lançaram uma campanha militar chamada de guerra justa (1665-1669), justificando o uso da força contra os indígenas que resistiam à dominação europeia. Destarte, Freire (2011) destaca que as tropas de Pedro da Costa Favela invadiram aldeias, resultando em mortes e escravidão para os sobreviventes, alguns dos quais fugiram para o rio Essequibo, na Guiana Britânica. Em 1837, o linguista tcheco Cestmir Loukotka estudou essa migração através da língua Tarumã. Os jesuítas misturaram os Tarumã com índios de outras etnias, criando uma “aldeia de repartição” para trabalho compulsório aos colonos, missionários e à Coroa Portuguesa em Belém. Muitos foram escravizados e trabalharam na construção do Forte de São José do Rio Negro em 1669, que originou a cidade de Manaus. Nesse sentido, Freire (2011) destaca que, por volta de 1690, o jesuíta Samuel Fritz encontrou o chefe Tarumã, Karabaina, com o corpo marcado por cicatrizes, evidenciando a violência dos portugueses. John Hemming, em *Red Gold*, reforça essa perspectiva, associando o sangue indígena derramado à exploração colonial, como descrito pelo padre Vieira.

Por sua vez, Freire (2020) considera a cultura e a etnia fundamentais para reconhecer as características dos povos indígenas, distintos da cultura ocidental. Conflitos recorrentes entre índios e agricultores, posseiros e colonos são observados, especialmente nas áreas rurais. É essencial conscientizar os setores camponeses e operários sobre a causa indígena, abordando as dimensões sociopolíticas, culturais e étnicas. Pinto (2006) destaca a originalidade da obra de Padre João Daniel, “Tesouro descoberto no rio das Amazonas,” escrita durante seu cárcere. A obra propõe um modelo de exploração que considera aspectos econômicos e ambientais.

Haver vivido por quase duas décadas no vale amazônico dedicando-se a estudá-lo em todos os seus aspectos, permitiu-lhe reconstituir na prisão, com o auxílio de outros missionários presos que também haviam vivido na região, quadros razoavelmente completos relativos aos recursos naturais, à geografia, aos povos indígenas, às atividades econômicas do extrativismo, da agricultura, fruticultura, pecuária, agroindústria, navegação, exploração mineral, madeira e de aproveitamento de uma vasta quantidade de plantas medicinais (Pinto, 2006, p. 24).

Para que as possibilidades se concretizem, é necessário que o homem do vale amazônico se torne apto a desenvolvê-las, por meio de um amplo processo de educação. Em vista disso, Pinto (2006) destaca que a compreensão da Amazônia e do Brasil exige uma investigação das ideias que moldaram as percepções e ações

das pessoas em relação à Amazônia, desvendando suas origens e circulação na sociedade. Mesmo porque:

As ideias viajam, fascinam e moldam nossos espíritos, sonhos, utopias. Esse é um empreendimento apenas iniciado e que deve ser ampliado com o auxílio da combinação de diversas abordagens teóricas e de diferentes instrumentos de investigação de distintos campos de conhecimento, alguns dos quais pouco utilizados até o momento em trabalhos desse tipo (Pinto, 2006, p. 30).

Nesse sentido, Pinto (2006) sublinha que o subdesenvolvimento da Amazônia é resultado de escolhas políticas e econômicas que privilegiaram certos grupos e regiões. As desigualdades persistentes na região são fruto de investimentos desiguais e políticas que marginalizaram a Amazônia.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é descritiva e interpretativa, baseada em levantamentos bibliográficos e documentais, com enfoque qualitativo e uso de técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. O estudo esmiúça vestígios arqueológicos dos povos tradicionais amazônicos do Rio Tarumã-Mirim, presentes no Ecomuseu Tarumã. Por seu turno, Sampieri *et al.* (2013) afirmam que a pesquisa descritiva observa e descreve características de uma população ou fenômeno específico, retratando o objeto sem interferências. Esterberg (2002) destaca que a pesquisa qualitativa segue uma lógica indutiva, onde a teoria emerge dos dados coletados, conhecida como teoria fundamentada. Sampieri *et al.* (2013) complementam que a pesquisa qualitativa tem uma perspectiva interpretativa, centrada no entendimento das ações dos seres vivos, principalmente humanos e suas instituições.

A entrevista, técnica fundamental nas ciências humanas e sociais, tem origens em disciplinas como sociologia, antropologia e psicologia. Ela evoluiu ao longo do tempo, sendo aplicada em diversos contextos. Nesse campo de compreensão, Kaufmann (2013) destaca dois aspectos principais: a valorização do papel do informante, substituindo a entrevista estruturada por uma abordagem mais aberta e baseada na escuta ativa, e a diversidade metodológica nas pesquisas, adaptando os instrumentos de coleta de dados conforme as necessidades de cada estudo. Nessa esteira intelectual, Kaufmann (2013) enfatiza que para combater:

**Empirismo abstrato** da produção de dados brutos e do formalismo metodológico, assim como a teoria livresca e a especialização limitada, Wright Mills toma como modelos os grandes autores clássicos e exalta uma figura que não lhe parece nem um pouco obsoleta: a do **‘artesão intelectual**. O artesão intelectual é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa (Kaufmann, 2013, p. 33, grifo nosso).

O artesão intelectual se opõe à padronização do conhecimento e à submissão acrítica aos paradigmas dominantes, exercendo autonomia intelectual ao combinar sensibilidade, rigor e criatividade. Essa postura crítica é essencial para revelar as relações de poder na produção do conhecimento e construir um saber transformador.

A análise de discurso questiona o formalismo da linguagem, considerando o contexto e elementos externos. Brasil (2011) destaca que a visão restrita da linguagem foi ampliada pelos estudos discursivos, que moldam a compreensão da complexidade da linguagem nos fatores sociais e culturais.

Em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável. O objeto de apreciação de estudo deixa de ser a frase, e passa a ser o discurso, uma vez que foge da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma (Brasil, 2011, p. 172).

Na análise de discurso, ocorre a transição da função prática da linguagem para o funcionamento teórico, revelando como a linguagem e o discurso operam. Orlandi (2009) destaca a importância de distinguir teoria e prática. Por sua vez, Pêcheux (1988) afirma que o sujeito do discurso é constituído pelo inconsciente, linguagem e ideologia, sendo descentrado e moldado por processos discursivos e ideológicos. Destarte, Brasil (2011) enfatiza a contribuição do materialismo na análise do discurso, conectando ideologia e inconsciente. Essa abordagem permite entender as condições materiais e sociais que influenciam ideias e comportamentos. Além disso, Brasil (2011) aponta que a teoria deve conectar o texto ao contexto situacional, analisando como o texto constrói e transmite significados em diferentes contextos sociais e discursivos.

Para realização da investigação, estabeleceu-se os sujeitos da pesquisa da população da escola que corresponde a 13 (treze) servidores. Destes, 09 (nove) contribuíram com a entrevista, delimitando o quantitativo da seguinte forma: 07 professores; 01 gestor escolar; 01 professor responsável pelo Ecomuseu. O contexto ocorreu na Escola Municipal Paulo Freire, localizada na Comunidade Agrovila Amazonino Mendes, em área rural de Manaus, à margem esquerda do baixo rio Negro. Os integrantes relataram seu conhecimento sobre os vestígios arqueológicos achados na comunidade, que compõem o Ecomuseu Tarumã e quanto ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem. Aos entrevistados atribuiu-se uma codificação aleatória – Professor – (Profe.1), (Profe.2), (Profe.3), (Profe.4), (Profe.5), (Profe.6), (Profe.7), (Profe.8), (Profe.9), garantindo o anonimato para que seus relatos pudessem ser transcritos na íntegra.

## **AValiação dos Resultados**

Antes da chegada dos colonizadores, uma grande população indígena ocupava as áreas e os sítios de terra preta, cujos vestígios narram a história desse povo. Neves (2006) destaca a importância de reconhecer que, no final do século XV,

a bacia amazônica era densamente ocupada por diversos povos indígenas. Esses povos tinham modos de vida diversificados: alguns viviam em sociedades hierarquizadas, como os índios Tapajós, enquanto outros eram nômades, baseando suas economias na caça, pesca e coleta.

É importante que os alunos e os comunitários conheçam sobre os antepassados, as formas e as organizações dos povos que viviam nesse local antes da chegada dos colonizadores, porque é uma forma de fortalecer a cultura, a identidade e o sentimento de pertencimento do local, de orgulho de ser povo ribeirinho, de seu valor na sociedade<sup>[PROFE-9]</sup>.

A frente da comunidade é banhada pelo rio Tarumã-Mirim, um rio de águas pretas, cheio de histórias. No período de seca, os moradores encontram um outro cenário, com solos barrentos, encontram objetos. Isso mostra como foi ocupado por uma grande população. Todos os dias passamos pelo rio, com embarcações grandes, canoas ou rabetas<sup>[PROFE-7]</sup>

A comunidade Agrovila Amazonino Mendes é rica em vestígios arqueológicos deixados por antigas populações. Qualquer intervenção no solo ou na descida do rio revela novas peças de materiais líticos ou cerâmicos. Os professores citam que,

Esse material arqueológico é importante porque dependemos da história, precisamos das raízes para ensinarmos nossos filhos e netos e às pessoas que vêm de fora<sup>[PROFE-1]</sup>; necessita de estudos e mais aproveitamento de todos, especialmente, pela escola e pelos alunos<sup>[PROFE-7]</sup>.

Os professores destacam a importância do material arqueológico e da história para compreender e valorizar a identidade cultural e comunitária. Eles argumentam que conhecer as raízes históricas é fundamental para entender a origem da comunidade e ensinar futuras gerações. Esse conhecimento fortalece a cultura e a identidade dos alunos e promove um senso de pertencimento e orgulho, especialmente entre os ribeirinhos e outros grupos locais.

Quer saber a história do Brasil? Vai em Washington. Nos arquivos de Betty Jane Meggers, contratada para fazer um levantamento de toda a arqueologia daqui na época dos militares guardaram minuciosamente toda a história do Brasil. Em Monumenta Amazônica, em Iquitos no Peru, no centro da Floresta do Peru, encontra-se uma biblioteca de minúcias, dos índios daqui de Manaus<sup>[PROFE-1]</sup>.

Esse material histórico do Amazonas é tão rico fora do Brasil. Eles sabem tudo sobre nós aqui, dos índios, da formação, da presença europeia, da colonização. O nosso distanciamento da história e da realidade é tão grande, que nos parece vergonhoso, eles têm que nos ensinar<sup>[PROFE-1]</sup>.

O relato expressa frustração e perplexidade sobre a pesquisa histórica e arqueológica do Brasil, especialmente da Amazônia, ao destacar que materiais importantes estão em instituições estrangeiras, como os arquivos de Betty Jane Meggers em Washington e a biblioteca em Monumenta Amazônica em Iquitos, Peru. Isso gera críticas à distância do Brasil em relação à sua própria história e cultura indígena. O conhecimento valioso fora do país provoca vergonha e revela a necessidade de aprendizado com estrangeiros, evidenciando uma lacuna no acesso e conhecimento dentro do Brasil.

Embora a arqueologia contemporânea estude as sociedades atuais, a sociedade geralmente valoriza mais os vestígios antigos. Isso mostra que o conceito de patrimônio arqueológico tem uma dimensão histórica e social, sem valor intrínseco. A preservação depende da atribuição de valor cultural, geralmente feita por arqueólogos ou gestores do patrimônio, carregando subjetividade. Diante disso, Schaan (2007) reforça que políticas públicas de preservação são mais eficazes quanto maior o conjunto de subjetividades atribuindo valor ao bem protegido.

Na biblioteca da Joistão, na Guiana, dispõe uma pessoa do museu para te acompanhar. Eu tive o privilégio de receber uma secretária, trazia os livros para mim, achei aquilo fantástico. A história daqui do Amazonas é contada sobre o índio, sobre as tribos de índios que saíram daqui, contam até o ano, o século que os índios chegaram lá. Os Tarumã, os Uapixana, Paisana, Tarumã, Waiwai são originários do Rio Negro. Os portugueses tratavam tão mal esses índios que fugiram daqui por causa da represaria<sup>[PROFE-1]</sup>.

As análises de Neves (2006) descrevem a ocupação indígena e os sítios de cerâmica policroma, onde Gaspar de Carvajal narra uma aldeia fortificada entre os rios Negro e Urubu, próxima a Manaus. Ele informa que as populações que produziram cerâmicas policromas foram as mesmas descritas pelos primeiros viajantes europeus, como Carvajal e Orellana, nos séculos XVI e XVII. Esses relatos sugerem que as populações do alto Amazonas e rio Solimões viviam em grandes aldeias, governadas por chefes supremos e mantinham comércio com grupos distantes. A arqueologia amazônica tem confirmado essas descrições, indicando que alguns sítios com cerâmicas policromas correspondem a grandes aldeias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Conhecimento da história de ocupação da Amazônia e suas formas de organização permite resgatar a cultura dos povos ribeirinhos, com os vestígios arqueológicos que refletem a riqueza cultural dos povos originários. Além disso, a identidade amazônica é marcada pela tensão entre continuidade histórica e novas formas de organização social, em que a herança indígena é uma força poderosa para promover transformações profundas. A Amazônia Indígena é um projeto de futuro que valoriza a diversidade cultural e a ancestralidade. Os fatos históricos

registrados nos livros didáticos nem sempre correspondem às informações dos arqueólogos e antropólogos. Contudo, a arqueologia e a educação patrimonial nas escolas de Manaus são essenciais para sensibilizar e valorizar o legado dos antepassados, criando vínculos afetivos e culturais na comunidade do Rio Tarumã Mirim.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Lourenço da Silva Araújo (1984). **Dicionário Topográfico, histórico descritivo da Comarca do Amazonas**. Manaus: ACA. (Coleção Hiléia Amazônia).

AZEVEDO, J. Lúcio de. **Os Jesuítas no Grão-Pará, Lisboa, 1901**. In: Manoel Barata, Apontamentos para as Ephemerides Paraenses. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, vol. 144, Rio, 1924.

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva**. In.: Linguagem – Estudos e Pesquisas. vol. 15, n. 1, p. 171-182 jan./jun. 2011. Universidade Federal de Goiás (UFG) Catalão-GO, doi: 10.5216/lep.v15il.25149.

ESTERBERG, K. **Métodos qualitativos de pesquisa social**. São Paulo: McGraw-Hill, 2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa *et alli*. **A Amazônia no período colonial (1616-1748)**. Manaus: Departamento de História da Universidade do Amazonas, 1987.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

HECKENBERGER, M.J.; J.B. Petersen; E.G. Neves. **“Village size and permanence in Amazonia: two archaeological examples from Brazil”**. In: Latin American Antiquity. 10(4), 353-376. 1999.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Vozes, 2013.

LIMA, M.N.; TAMANAHA, E.K.; NEVES, E.G. **Arqueologia do baixo rio Negro e a discussão de contextos locais do rio Unini**. In. ROSTAIN, Stéphen. Antes de Orellana. Actas del 3er encuentro internacional de arqueologia Amazônica. Simpósio “Médio Amazonas y Madeira”. Vol. 37. Equador: EIAA, 2014.

MARCOY, Paul. **Viagem pelo Rio Amazonas**. Tradução, introdução e notas de Antonio Porro. I. ed. em português. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto e Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

MEIRA, M. **O noroeste amazônico**. In: A persistência do aviamento: colonialismo e história indígena no Noroeste Amazônico [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2018, pp. 55-88. ISBN: 978-65-86768-43-5. <https://doi.org/10.7476/9786586768435.0005>.

NEVES, E. G. “**Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil**”. In: A temática indígena na escola. Silva, A. (Org.) Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 1995.

NEVES, E. G. **Sob os Tempos do Equinócio: oito mil anos de história na Amazônia Central (6.500 a. C. – 1.500 d. C.)**. 2013. Tese (Livre Docência) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013, 303pp.

NEVES, E.G.; Barreto, C.; McEwan, C. “Introduction”. In: McEwan, C.; Barreto, C.; Neves, E. (Eds.). **Unknown Amazon: culture in nature in ancient Brazil**. London: British Museum. 2001.

NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

OLIVEIRA, Adélia Engrácia. **Ocupação humana**. In: Amazônia desenvolvimento – integração – ecologia. CNPq. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. In.: Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1988, p. 7-24.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das ideias**. Manaus: Editora Valer / Prefeitura de Manaus, 2006.

RAMIRES, Rosa Sena Machado. **Vestígios Arqueológicos do Rio Tarumã-Mirim: Um estudo de caso da Escola Municipal Paulo Freire, Manaus – Amazonas / Brasil, 2023 – 2024**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2025.

RUIZ, M. A. S. **La construction de la force indigène : éducation et formation des “leaderships” indigènes du Haut Rio Negro. Ecole Doctorale Société du Futur Soft**. Laboratoire Recherche en Management (Larequoi) Thèse de doctorat de l’Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Saint-Quentin-en-Yvelines: 2006, p. 409.

SAMPIERI, Roberto Hernández; Callado, Carlos Fernandez; Lucio, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHAAN, Denise Pahl. **Múltiplas vozes, memórias e histórias: por uma gestão compartilhada do patrimônio arqueológico na Amazônia**. Org. LIMA, Tânia Andrade. Patrimônio Arqueológico: o desafio da preservação. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 33/2007.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O Paiz do Amazonas**. Editora Valer: 2004.

SOUZA, Márcio Gonçalves Bentes de. **O Palco Verde**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1984.



## Inclusão de Alunos Autistas no Ensino Regular: Dificuldades dos Docentes no Processo de Avaliação

### *Inclusion of Autistic Students in Regular Education: Teachers' Difficulties in the Assessment Process*

**Rejane Pavão Ribeiro**

*Mestre em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas – Unida. CV: <http://lattes.cnpq.br/8965514925561767>*

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

*Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>*

**Resumo:** O capítulo apresenta um recorte da dissertação de Mestrado que teve como objetivo investigar as dificuldades dos docentes no processo de avaliação do aluno autista incluso no ensino regular. O autismo exige estratégias de estruturado, uso de comunicação alternativa e personalização do aprendizado, que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais desses alunos. Além disso, a formação dos professores e a adaptação curricular são fundamentais para a defesa de um ensino verdadeiramente inclusivo. Utilizou-se a metodologia descritiva e interpretativa, com abordagem qualitativa, incluindo revisões bibliográficas e documentais, com aplicação de técnicas de análise de entrevistas compreensivas e de discurso com um grupo de professores. Os resultados destacam as dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva, principalmente devido à falta de apoio institucional.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; autismo; avaliação educacional.

**Abstract:** The chapter presents a section of the Master's dissertation that investigated the difficulties faced by teachers in the assessment process of autistic students included in regular education. Autism requires structured strategies, the use of alternative communication, and personalized learning, which can contribute to the development of these students' cognitive and social skills. Furthermore, teacher training and curricular adaptation are essential to ensuring truly inclusive education. A descriptive and interpretative methodology with a qualitative approach was used, including bibliographic and documentary reviews, as well as techniques for analyzing comprehensive interviews and discourse with a group of teachers. The results highlight the challenges faced by teachers in inclusive education, mainly due to the lack of institutional support.

**Keywords:** inclusive education; autism; educational assessment.

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, faz-se um recorte da dissertação intitulada “VOO ALTO: dificuldades, estratégias e conquistas na avaliação escolar do aluno autista incluso no ensino regular”, realizada no Colégio Militar da Polícia Militar (CMPM I), em Manaus-Amazonas, Brasil, 2022-2023 e, desenvolvida por Ribeiro (2024). Realizou-se esta pesquisa, por meio de curso de mestrado em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, no Paraguai. Para isto, levantou-se a



questão central: Quais são as dificuldades dos docentes no processo de avaliação do aluno autista incluso no ensino regular? Em resposta ao questionamento, o objetivo da pesquisa é investigar as dificuldades dos docentes no processo de avaliação do aluno autista incluso no ensino regular.

No Brasil, crianças e adolescentes com autismo leve são frequentemente integrados nas escolas regulares, reforçando o papel inclusivo dessas instituições. Pois, há uma demanda constante por medidas políticas para melhorar as estruturas escolares e capacitar os professores para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. Pois, Mendes (2006) destaca a importância de considerar a abordagem mais adequada para o ensino de alunos com necessidades especiais, variando desde a integração em escolas convencionais até a educação pela diversidade, com apoio de instituições especializadas. Além disso, o estudo aborda as dificuldades dos professores na avaliação de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) em salas regulares. Para esclarecer essas dificuldades, é necessário refletir sobre a qualificação e formação dos docentes na educação inclusiva, com vista ao desenvolvimento de novas práticas e novos conhecimentos pedagógicos para a avaliação de alunos com TEA no ensino regular.

No marco teórico, abordou-se a “Inclusão de alunos autistas no ensino regular: dificuldades dos docentes no processo de avaliação”, discutindo-se história e legislação da educação especial; Declaração de Salamanca; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); princípios pedagógicos sólidos na LDB; reinvenção de novas abordagens do TEA; interação social do TEA: variedade de condições e; dificuldades na educação inclusiva: falta de formação específica. Na metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa com pesquisa descritiva e interpretativa, utilizando levantamentos bibliográficos e documentais, além da aplicação de técnicas de análise de entrevistas compreensivas e análise de discurso com profissionais da educação. Na análise dos resultados, qualificou-se as falas dos sujeitos da pesquisa, mediante as técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. Por fim, encontram-se a conclusão e referências.

## HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O conceito de inclusão vai além das pessoas com deficiência ou (NEE), sendo essencial para a plena cidadania. Inclusão reconhece a diversidade como característica inerente à condição humana e envolve o respeito às diferenças e à diversidade das pessoas. A esse respeito, Silva (2015) afirma que inclusão é sobre distinção, não desigualdade, ampliando a riqueza cultural de cada indivíduo e grupo social, garantindo direitos sem distinção conforme a Lei Magna do país. Porquanto, é a ampliação da riqueza cultural que caracteriza cada ser humano, cada grupo social, que proporciona aos sujeitos os direitos – sem nenhuma distinção –, legalmente constituídos na Lei Magna do país.

Nesse sentido, percebe-se que o primeiro passo para a implementação das escolas inclusivas teve início, com a elaboração de políticas públicas e, com

mudança substancial, no cotidiano, na concepção de inclusão, no aspecto material e, na proposta pedagógica, especialmente. Com base nessa definição, Carneiro (2018, p. 129) afirma que a força motriz por trás da educação inclusiva é:

O princípio de uma só escola para **todos a partir da ideia de que todos são iguais perante a lei** (Destaque do autor). Dessa forma, a escola regular ou escola comum e o atendimento educacional especializado operam, concomitante e articuladamente. Somente assim as construções de rotas de socialização constituem um estuário único de formas de desenvolver aprendizagem, sempre a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças.

Isso significa que o conceito de uma educação unificada parte do pressuposto da igualdade legal de todos os indivíduos. Destarte, a educação tradicional e o suporte educacional especializado funcionam de maneira simultânea e integrada. Esta é a única maneira de os caminhos para a socialização formar um canal comum para o desenvolvimento do aprendizado, na identificação das diferenças individuais. Ademais, Carneiro (2018) assevera que a diversidade de atividade tem de despertar ao estudante, métodos com o ajuste do material didático, elaborando seu próprio processo de libertação intelectual. Essa autossuficiência se apresenta sem exigências:

Acadêmicas encorpadas no plano de aula tradicional, mas à luz de parâmetros psicopedagógicos que não caminham necessariamente de forma linear, sequencial e mecânica. Nesta perspectiva, o PNE 2014-2024 abriga, na Meta 2, Estratégias 2.6, a obrigação de o Estado desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, **considerando as especificidades da educação especial** (Carneiro, 2018, p. 129, grifo meu).

Em outras palavras, Carneiro (2018) reforça ser responsabilidade do Estado a criação de tecnologias educacionais que integram – de forma coordenada –, a estruturação do tempo e das atividades de ensino entre a escola e o contexto comunitário, levando em conta as particularidades da educação especial. O autor acrescenta ainda que a vigência da Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LDBI) –, é desde janeiro de 2016, no art. 28, inciso II, incumbindo:

Ao poder público assegurar .... o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a [garantia de] condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promova a inclusão plena (Carneiro, 2018, p. 129).

Como reforço às reflexões, Gomes (2007) argumenta que a atenção à diversidade nas escolas não é uma idealização sentimental – do final do século XX e início do século XXI –, exigindo-se delas o gerenciamento da diversidade

de currículo e práticas inseridas. Por sua vez, o documento publicado pelo MEC, em Brasil (2008), apresenta a educação inclusiva como um modelo pedagógico enraizado nos direitos humanos, enfatizando a fusão de igualdade e diferença como fundamentos centrais. Essa abordagem se destaca da concepção tradicional de equidade, ao considerar as variáveis históricas responsáveis pela exclusão, tanto no contexto educacional quanto no social.

## Declaração de Salamanca

Para tal reflexão, Manica e Caliman (2015) consideram o disposto da Declaração de Salamanca que “a educação inclusiva deve assegurar uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, utilização de recursos e parcerias com as comunidades” (Manica e Caliman, 2015, p.48). Isto significa que essa declaração garante todos os alunos ter acesso a uma educação de qualidade, com a análise de **currículo apropriado**, flexível às diversas formas de aprendizado, com a adaptação de conteúdos e metodologias, com vistas à garantia da participação plena de todos os estudantes; com a criação de **arranjos organizacionais** de ambientes escolares acolhedores e acessíveis, envolvendo a infraestrutura física e a promoção de cultura inclusiva de pertencimento de todos; com o desenvolvimento de **estratégias de ensino** dos educadores – com os conceitos pedagógicos, o uso de tecnologia e a assistência emocional –, considerando as necessidades individuais dos alunos; com a adequação da **utilização de recursos**, essenciais de inclusão, envolvendo materiais adaptados, profissionais especializados e parcerias comunitárias e; com o apoio de **parcerias com as comunidades**, envolvendo pais, familiares, profissionais de saúde e outros membros comunitários. Ou seja, a educação inclusiva representa um compromisso com a igualdade e o reconhecimento da diversidade, beneficiando os alunos com necessidade especiais e o enriquecimento do ambiente educacional.

Na Declaração de Salamanca (1994), adotou-se a estrutura de ação em educação especial, na Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Unesco e, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Além disso, seu propósito é o fornecimento de informações sobre as políticas e a orientação de ações de entidades governamentais, organizações internacionais, agências nacionais de assistência, organizações não governamentais e outras instituições acerca dos princípios, das políticas e das práticas na educação especial. Essa estrutura se baseia, ativamente:

Na experiência dos países participantes, .... nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais, especialmente o documento Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência. Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial (Espanha, 1994, p. 04).

Vale destacar que o direito de cada criança à educação é afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, reafirmado de maneira robusta pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Pois, os indivíduos com deficiências possuem também o direito de expressar seus favorecimentos em relação à sua formação educacional, na medida em que estas preferências sejam atendidas. Adicionalmente, os pais têm o direito intrínseco de serem consultados sobre o método de educação mais adequado às necessidades, condições e objetivos de seus filhos.

Ademais, o princípio fundamental que norteia a estrutura das escolas deve ser inclusivo e acolhedor a todas as crianças, independentemente, de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. Pois, isso engloba as crianças com deficiência; crianças superdotadas; crianças em situação de rua ou que trabalham; crianças de áreas remotas ou de comunidades nômades e; crianças que fazem parte de minorias linguísticas, étnicas ou culturais. Além disso, esse princípio se estende às crianças de outros grupos que estão em desvantagem ou são marginalizados, gerando tais condições uma variedade de desafios aos sistemas escolares.

No contexto desta estrutura, o termo **necessidades educacionais especiais**, refere-se àquelas crianças ou àqueles jovens com necessidades educacionais especiais que se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, em algum ponto durante a sua escolarização. As escolas devem explorar métodos para educar eficazmente todas as crianças, inclusive àquelas com desvantagens significativas. Neste contexto, surge um consenso crescente de que as crianças e os jovens com necessidades educacionais especiais devem se integrar em ambientes educacionais projetados para a maioria, resultante na ideia de escola inclusiva. O desafio no enfrentamento da escola inclusiva está na evolução de uma pedagogia focada no aluno, capaz de educar com sucesso todas as crianças, mesmo as que estão em grandes desvantagens. Portanto, o valor dessas escolas vai além da capacidade de oferecer educação de alta qualidade a todas as crianças. Isto é, elas desempenham um papel fundamental na mudança de atitudes discriminatórias, na formação de comunidades acolhedoras e no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

## Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

É essencial contar com uma legislação educacional bem desenvolvida, especialmente, em temas como educação inclusiva e avaliação adaptativa. O Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que estabelece à criança e ao adolescente o direito à educação, com vista à plena evolução de sua pessoa para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ao direito do respeito por seus educadores; ao direito da contestação de critérios avaliativos, recorrendo às instâncias escolares superiores; ao direito de organização e participação em entidades estudantis e; ao acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, com a garantia de vagas no mesmo estabelecimento dos irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. É também direito

dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico e da participação da definição das propostas educacionais. No que se refere ao Art. 54 do ECA, é dever do Estado a garantia da criança e do adolescente o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” – Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –. Nesse sentido, o poder público regulamenta e estabelece diretrizes para a implementação correta das avaliações adaptativas no ambiente escolar.

## Princípios Pedagógicos Sólidos na LDB

Com base na LDBEN 9.394/96, a educação especial adota princípios pedagógicos sólidos, beneficiando todas as crianças ao reconhecer a diversidade humana e adaptar o ensino às suas necessidades individuais. Essa abordagem centrada na criança reduz as taxas de abandono e repetência escolar, beneficiando tanto os alunos quanto a sociedade em geral.

Pois, são características comuns em muitos sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que eleva os índices médios de desempenho acadêmico. Por isso, a adoção de uma pedagogia centrada no aluno evita o desperdício de recursos e a perda de esperanças, resultantes de uma educação de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que **um tamanho serve a todos**. Portanto, as escolas focadas na criança formam a base para o desenvolvimento de uma sociedade que valoriza o povo, com respeito tanto as diferenças individuais quanto a dignidade de todos os seres humanos, fazendo-se necessária uma transformação na visão social. Durante muito tempo, as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiências foram agravadas por uma sociedade que as limita, concentrando-se mais nos obstáculos do que nas capacidades desses indivíduos.

Com efeito, a estrutura de ação compõe novo pensamento em educação especial e diretrizes para implementação em âmbito nacional de: a) política e organização; b) fatores relativos à escola; c) recrutamento e treinamento de educadores; d) serviços externos de apoio; e) áreas prioritárias; f) perspectivas comunitárias; g) requerimentos relativos aos recursos. Nessa ordem de raciocínio, a LDB, capítulo V, Art. 59) institui que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ademais, a legislação educacional incorporou novas ideias. Não obstante, a realidade nas escolas – tanto públicas quanto privadas e em diversos níveis educacionais –, está, ainda, distante de refletir essas mudanças. Pois, predominam os exames convencionais, ao invés de se adotar as avaliações adaptadas ao processo de aprendizagem dos alunos. Embora a legislação determine a educação inclusiva, fazendo parte da rotina escolar, com impacto direto na vida dos estudantes, ainda representa um dos maiores desafios para o sistema educacional. Esse desafio é amplificado pelas percepções históricas sobre deficiência, pelas políticas públicas no Brasil e, pela formação e pelo desempenho dos profissionais da área. Como reforço às reflexões, Carvalho (1997) assevera que a educação especial não é:

Entendida como uma educação diferente para alunos diferentes, e se converte num conjunto de meios pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo, para que possa responder satisfatoriamente às necessidades particulares de todos os alunos (Carvalho, 1997, p.45).

O autor reforça que o poder público deve se empenhar – como medida prioritária –, na expansão dos serviços oferecidos aos alunos com necessidades especiais, dentro da rede regular de ensino público, mesmo que continue a apoiar as instituições especializadas previamente estabelecidas.

Nessa linha de análise, Amaral (2003) faz uma relação crítica entre o Estado e a burguesia no contexto do liberalismo, em que o Estado opera, segundo regras que favorecem a burguesia, a qual domina os espaços legislativos, com debates e estabelecimentos de leis regendo a sociedade. Isso implica que o Contrato Social – um conceito filosófico que fundamenta a legitimidade do governo, baseado no consentimento dos governados –, é influenciado principalmente pelos interesses burgueses. Esta interpretação sugere uma crítica ao ideal de neutralidade e igualdade do Estado liberal, com proposição de que ele é, na prática, uma ferramenta para a manutenção de poder e privilégio da classe dominante. Portanto, o autor reforça que:

O Estado não tem mais o controle social, passa a ser escravo de um modelo assistencialista, padronizado e privatizado, totalmente manipulado pelo capitalismo, pelo materialismo, e pelo bem de consumo. Foi nesse contexto social, econômico e político que aconteceu a elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que contou na sua elaboração, com a participação da sociedade civil (Amaral, 2003, p.39).

Ademais, Amaral (2003) discute que a adoção de um modelo assistencialista pelo Estado resultou em perda de controle social, padronização e privatização. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu diretrizes importantes para a educação no Brasil, com a participação ativa da sociedade civil, visando um sistema educacional mais inclusivo e representativo. A LDB reflete as tensões e desafios sociais, econômicos e políticos, buscando garantir acesso à educação, promover a igualdade de oportunidades e organizar o ensino.

Por sua vez, Cunha (1998) reafirma que o projeto da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional reduz a influência do Estado nas questões sociais, acelerando a deterioração dos sistemas públicos e estatais, até um ponto considerado irreversível. Com relação à avaliação – introduzida pela mesma lei –, destaca-se que ela deve ser contínua e cumulativa, sem implicar na realização diária de provas. Em vez disso, é essencial que o professor empregue uma variedade de instrumentos avaliativos que reconheçam e valorizem as habilidades e experiências cotidianas dos alunos. Para isto, importava juntar o Artigo 24 da Lei nº 9394, referindo-se:

a) à avaliação contínua e acumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) à possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) à possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) ao aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) à obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1998, p.18).

Decerto, a legislação educacional vigente incorporou novas propostas, mas a implementação prática nas escolas ainda não alcançou os objetivos esperados. Em diferentes níveis de ensino, predomina a realização de exames escolares em detrimento de uma verdadeira avaliação da aprendizagem, tanto em instituições públicas quanto privadas.

## REINVENÇÃO DE NOVAS ABORDAGENS DO TEA

Nas análises de Santos e Leite (2023), a inclusão desafia o sistema educacional à reinvenção e à exploração de novos métodos de ensino, alterando até mesmo a concepção de aprendizagem; é o ajuste da sociedade às necessidades de seus membros. Uma vez **integrados**, o desenvolvimento e o exercício da cidadania são universais – sem deixar ninguém de fora –, sendo fundamental às três áreas principais: familiar, social e educacional. No entanto, acredita-se que essa integração seja de forma acolhedora e humanizada.

Nas discussões a respeito do autismo infantil, é fundamental reconhecer as contribuições dos pioneiros na área – como Leo Kanner e Hans Asperger –, que foram os primeiros a publicar estudos sobre esse transtorno. Em 1943, Kanner introduziu uma descrição que distinguiu o autismo da noção prevalecente na época, a esquizofrenia infantil, apontando características distintas. Importa destacar que a obra de Leo Kanner, intitulada *“Autistic Disturbances of Affective Contact”*, foi publicada na revista *“Nervous Child”* em 1943. No ano seguinte, Hans Asperger apresentou descrições detalhadas de casos de autismo, oferecendo os primeiros esforços teóricos para explicar esse transtorno. Ambos os pesquisadores concordavam que o autismo era um transtorno inato, manifestando-se desde o nascimento e caracterizado por problemas distintivos.

## Interação Social do TEA: Variedade de Condições

Como reforço às reflexões, Orrú (2012) afirma que eles adotaram o termo “**autista**” [destaque da autora] para descrever a natureza do transtorno, embora o psiquiatra Eugen Bleuler traduzira essa terminologia em 1911. As palavras **autista** e **autismo** derivam do grego *autos*, que significa **próprio**. Assim, o transtorno do espectro autista (TEA) engloba uma variedade de condições que incluem desafios em interações sociais, comunicação e linguagem, além de um conjunto limitado de interesses e atividades que são distintos para cada indivíduo e frequentemente repetitivos, conforme descrito pela Organização Pan-Americana da Saúde/ Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS). Para isto, ajuntam-se as observações de Orrú (2012, p. 17-18) sobre estudiosos importantes falando da síndrome, referente aos:

Crítérios internacionais para o seu diagnóstico e, ainda, por trabalharem as possíveis hipóteses que poderiam ocasionar o seu desencadeamento. Em uma perspectiva interdisciplinar, considera esse conhecimento relevante para o profissional que trabalha com a pessoa autista. Por ser o discurso circulante, traz esclarecimentos sobre a síndrome, sua constituição social, suas dificuldades reais e as desvantagens sociais que esses alunos podem apresentar no processo de ensino e aprendizagem.

Pois, o autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a socialização e comportamentos diários. Pessoas com autismo enfrentam desafios na comunicação verbal e não verbal, preferem atividades solitárias e têm dificuldade em compreender normas sociais. Além disso, características típicas incluem padrões comportamentais repetitivos, interesses intensos e sensibilidade sensorial aguçada. Portanto, Orrú (2012, p.18) enfatiza que Léo Kanner – um psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos –, dedicou-se, na década de 40:

Ao estudo e à pesquisa de crianças que apresentavam comportamentos estranhos e peculiares, caracterizados por estereotípias, por outros sintomas aliados a uma imensa dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais. No ano de 1943, publicou um informe: ‘Alterações autistas do contato afetivo’, em que descrevia o caso das onze crianças, por ele estudadas, que apresentavam características fortes de distúrbios do desenvolvimento.

À vista disso, o artigo pioneiro de Leo Kanner, publicado em 1943 sob o título “Alterações autistas do contato afetivo”, marcou um ponto importante na história do autismo. Nele, Kanner descreveu onze casos de crianças com marcantes sintomas de distúrbios do desenvolvimento, estabelecendo as bases para a identificação do autismo como uma condição distinta. Suas observações detalhadas e análises contribuíram para o avanço do entendimento sobre o transtorno do espectro autista. Destarte, Khoury (2014, p.6) afirma que o TEA é:



Um quadro clínico em que prevalecem prejuízos no desenvolvimento da interação social, da comunicação (verbal e não verbal) e de um repertório muito restrito de interesses, além de apresentar comportamentos estereotipados e dificuldade em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos.

Em outras palavras, o transtorno do espectro do autismo (TEA) é uma condição multifacetada que influencia o pensamento, a interação social e a percepção do mundo de uma pessoa. É essencial compreender o TEA no desenvolvimento de um ambiente que ofereça suporte e aceitação às pessoas, com suas famílias que experienciam esta condição. Dessa maneira, Silva, (2012) afirma que, “autismo tenha somente uma forma. Não se trata de um tudo ou nada, mas de uma variação infinita que vai desde traços leves – sem fechar um diagnóstico –, até o quadro clínico, complexo, com todos os sintomas”.

### **Dificuldades na Educação Inclusiva: Falta de Formação Específica**

Com base nesse raciocínio, Luana *et al.* (2020) afirmam que há ainda desafios adicionais tanto para o professor quanto para o aluno com TEA, apesar da existência de políticas públicas de inclusão, com a garantia da inserção de indivíduos com deficiência na rede regular de ensino. Nesse sentido, percebe-se os estudos de pesquisadores brasileiros com professores que evidenciam essas dificuldades de crianças com autismo em sala de aula, como: Alves (2005); Camargo e Bosa (2009); Gomes e Mendes (2010); Martins (2007); Pimentel e Fernandes (2014); Rodrigues, Moreira e Lerner (2012); Salgado (2012). Por sua vez, Schmidt *et al.* (2016) sinalam que alguns veem ainda a sua implementação como inviável, embora os professores reconheçam os benefícios da inclusão no ambiente educacional.

Nessa visão, Schmidt *et al.* (2016); Alves (2005); Camargo e Bosa (2009); Martins (2007), percebe-se que os fatores desconhecidos sobre o TEA e as concepções equivocadas influenciam negativamente as práticas pedagógicas dos professores, manifestando as percepções distorcidas de muitos educadores sobre a capacidade de comunicação dos alunos com TEA. Por seu turno, Gomes e Mendes (2010); Martins (2007) asseveram que esses educadores veem o ambiente escolar como um local para a socialização do aluno incluso com seus colegas, limitando tanto o ensino quanto a aprendizagem desses estudantes.

Por sua vez, Pimentel e Fernandes (2014) endossam que o processo de inclusão foca, para alguns educadores, mais no desenvolvimento de habilidades funcionais do que na aprendizagem de conteúdos formais. Por seu lado, Oliveira (2020) ressalta a importância de considerar a preparação do professor, que muitas vezes não está apto para receber alunos com autismo no ensino regular. Dado que o professor é um mediador fulcral no processo inclusivo, promovendo o contato inicial da criança com a sala de aula e com as atividades propostas à turma.

Nessa linha de reflexão, Saviani (2001) argumenta que a educação contemporânea enfrenta resistência a novas abordagens pedagógicas devido a tradições enraizadas. Professores influenciados por sua formação, idade, cultura e experiências de vida apresentam obstáculos à implementação de práticas inclusivas

e democráticas. Essa resistência impede a adoção de inovações pedagógicas necessárias para atender às demandas atuais dos alunos, evidenciando a urgência de repensar a formação e o desenvolvimento contínuo dos educadores.

Para promover uma educação de qualidade para todos, é fundamental que o sistema educacional se adapte às necessidades contemporâneas, abraçando práticas inclusivas que valorizem e atendam à diversidade dos estudantes. Assim, a superação dessa resistência requer um esforço conjunto de atualização profissional e uma reformulação das políticas educacionais, preparando os educadores para o enfrentamento dos desafios e das potencialidades de uma educação inclusiva.

Portanto, Casarin (2008) afirma que a principal dificuldade na educação inclusiva é a falta de formação específica dos professores. A formação atual não abrange as nuances necessárias para atender adequadamente esses alunos, resultando em práticas inadequadas. Para resolver essa questão, é essencial o apoio institucional com programas de formação continuada, ajudando os educadores a compreender melhor o sistema educacional inclusivo e a aplicar metodologias adequadas de ensino.

Com base no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por **dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos**. Vale afirmar que essas três características são determinantes e essenciais para o diagnóstico. Os sintomas variam de acordo com cada caso, percebidos antes dos três anos de vida. No entanto, muitas crianças são diagnosticadas tardiamente, seja por desinformação e por resistência da família ou pela falta de especialidade médica, (APA, 2014). Sobre este fato, Cardoso *et al.* (2019) reforçam o consenso geral em torno dessas três características fundamentais e indispensáveis para o diagnóstico das dificuldades na interação social, na comunicação e nos comportamentos repetitivos e restritos.

Conquanto, o ensino de crianças com TEA apresenta complexidades adicionais, devido aos desafios inerentes próprios do espectro, que incluem déficits em comportamento, socialização e comunicação. Pois, recomenda-se que os professores se apropriem de discussões e reflexões de pesquisas realizada sobre a questão. Além disso, Pimentel e Fernandes (2014) enfatizam a importância de os educadores receberem apoio de uma equipe interdisciplinar, com suporte que é fundamental na ajuda dos professores no enfrentamento de suas próprias inquietações para melhorar a abordagem educacional com os alunos.

Nesse sentido, Paulon, Freitas e Pinho, (2005) asseveram que o elevado número de alunos em sala de aula impacta negativamente a eficácia das práticas inclusivas. Até porque turmas menores permitiriam os professores de dispensar atenção e proximidade às crianças que precisam de apoio intenso, com um trabalho detalhado e cuidadoso.

Desse modo, Ribeiro (2024) destaca que é possível por intermédio das terapias ocupacionais alcançar – curto, médio e longo prazo –, o desenvolvimento essencial de linguagem, social e cognitivo e vida diária. Caso contrário, esse processo

seria irreversível se não houvesse um acompanhamento integralizado com os profissionais especializados, tais como: o fonoaudiólogo – com o uso da fonoterapia, direcionada para o desenvolvimento da linguagem e para a música; o psicólogo – com o trabalho comportamental de aceitação e frustração; o psicopedagogo – com atividades voltadas às dificuldades de aprendizagem; o neuropediatra – com o atendimento conduzido à crianças com alterações neurológicas; a professora de apoio escolar – com o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, adaptado ao nível de compreensão da criança; o terapeuta ocupacional – com intervenção de autocuidado na melhoria do dia a dia da criança e; finalmente a professora especialista em educação especial – com a realização de encontros semanais, com a professora de apoio escolar e, mensal, com toda equipe, para o realinhamento das ideias, com discussões, reflexões e sugestões dos retrocessos e dos avanços da criança autista.

Enfim, Klin (2006) argumenta que a inclusão não é realmente inclusiva, da maneira como se pratica atualmente. Ele observa que os alunos com necessidades especiais são muitas vezes marginalizados e não participam plenamente do processo de aprendizagem. Os professores enfrentam dificuldades para adaptar testes e fornecer explicações individualizadas, devido à falta de tempo e recursos. Como resultado, esses alunos acabam adquirindo um conhecimento consideravelmente menor em comparação com seus colegas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é descritiva e interpretativa, desenvolvida por intermédio de levantamentos bibliográficos e documentais, utilizando técnicas qualitativas de análise de entrevistas compreensivas e análise do discurso, com docentes do Colégio Militar da Polícia Militar. O estudo aborda as dificuldades, as estratégias e as conquistas na avaliação de alunos autistas no ensino regular. Com base em Sampieri *et al.* (2013), a investigação descritiva apresenta características de uma população ou fenômeno e estabelece relações entre variáveis, servindo como base para pesquisas explicativas mais profundas. As pesquisas em áreas específicas podem adotar diferentes abordagens e níveis de profundidade ao longo do desenvolvimento. Portanto, Sampieri *et al.* (2013) destacam que o processo qualitativo não segue uma sequência linear, mas sim um formato iterativo e recorrente. As etapas do processo são concebidas como ações que permitem uma imersão mais profunda no problema de pesquisa. Além disso, a tarefa de coletar e analisar dados é vista como um componente contínuo e essencial deste tipo de estudo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, centrada na exploração profunda de fenômenos dentro de seus contextos específicos. Kaufmann (2013) salienta a importância dos métodos qualitativos para uma compreensão aprofundada, identificando comportamentos, processos ou modelos teóricos e explorando fenômenos de maneira contextualizada. A técnica de entrevistas é utilizada como instrumento principal para a coleta de dados qualitativos, especialmente em situações onde o estudo do problema se apresenta como ética ou logisticamente complexo, facilitando a captação de informações pessoais detalhadas.

Nos estudos de Brasil, (2011, p. 172), a análise do discurso (AD) instiga discussões e reflexões que advogam contra o formalismo hermético da linguagem, questionando a negação da exterioridade. A linguagem não é mais concebida como um sistema de regras formais com os estudos discursivos, atribuindo à prática o valor do trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos moventes e instáveis. Adenais, Brasil (2011) assinala que Michel Pêcheux utiliza e redefine o conceito de formação discursiva no contexto da análise de discurso, em que o sujeito surge da interação entre história e ideologia, constituindo na relação com o outro, sem ser o ponto de origem do sentido, mas sim um ponto de significação atravessado pela incompletude. É importante destacar que o termo “formação discursiva” não foi cunhado por Pêcheux, mas por Michel Foucault em sua obra “Arqueologia do saber”. Nesse sentido, Foucault (2004) define uma formação discursiva como um conjunto de enunciados relacionados por um sistema de regras comuns, determinado historicamente. Enquanto, Pêcheux afirma a impossibilidade da análise de um discurso como um texto. Ele ressalta a necessidade de relacionar o discurso ao conjunto de discursos possíveis, com base em um estado específico das condições de produção. Isso ocorre porque a exterioridade – o contexto histórico-social –, é fundamental na constituição do discurso.

Portanto, esta pesquisa contribui significativamente para compreender os desafios e conquistas na avaliação escolar de alunos autistas, enriquecendo o conhecimento existente e orientando futuras investigações e práticas educacionais. O estudo revisou a literatura e examinou trabalhos sobre as percepções dos educadores no processo de integração de indivíduos com autismo no ensino regular. Foram entrevistados 9 professores, com experiências profissionais voltadas à inclusão de alunos autistas, utilizando-se as codificações forma anônima (*Prof.1 a Prof.9*) para garantir a confidencialidade dos relatos.

## AValiação DOS RESULTADOS

A inclusão no Colégio Militar da Polícia Militar é um desafio devido ao caráter conteudista da escola, com salas superlotadas e com falta de preparo dos professores para o atendimento às necessidades específicas dos alunos. Nessa linha de raciocínio, Paulon, Freitas e Pinho (2005) ressaltam que o alto número de estudantes impacta negativamente a inclusão, enquanto turmas menores favoreceriam um atendimento mais individualizado. Além disso, destacam a importância de recursos como salas de apoio, orientação educacional e atendimento especializado para promover a escolarização inclusiva.

*Até porque, compreendo que o principal desafio reside na inclusão. (Prof.1) A dificuldade está em como alunos autistas com condições específicas processam o conteúdo. Observamos que a inclusão efetiva ainda não é uma realidade, e a legislação educacional, embora perfeita no papel, é falha na prática. (Prof.3) O desafio da inclusão está ligado à interpretação do laudo para que o aluno compreenda o contexto em que está inserido e*

*utilize suas habilidades desenvolvidas. No entanto, a Seduc não oferece suporte adequado com professores especializados. Apesar de haver muita discussão sobre o desenvolvimento de habilidades e competências, questionamos, onde está a verdadeira inclusão em uma sala com 40 alunos? (Prof.4) Em uma sala com 30 ou mais alunos, é bastante complexo direcionar uma explicação específica para apenas um indivíduo, sem que isso afete os demais e vice-versa. (Prof.5) É um passo atrás, pois nossos alunos já haviam progredido, e alguns pais, com razão, têm expressado suas reclamações. (Prof.7)*

A inclusão de alunos com TEA na rede pública se intensifica nos últimos anos no Brasil, mas ainda não se concretizou plenamente na prática escolar. Nesse sentido, Schmidt *et al.* (2016) atribuem esse avanço à implementação de políticas inclusivas, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012), que garante a matrícula em escolas regulares. Essa política reforça a necessidade de proteger os direitos desses estudantes, especialmente no acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Destarte:

*O principal desafio é adaptar os tópicos de acordo com o nível de aprendizado do aluno, exigindo dele sem deixá-lo acomodado, mas respeitando seu ritmo de aprendizado. Esse equilíbrio é fundamental na preparação das avaliações, seja em exercícios ou na composição de notas. (Prof.5) A dificuldade reside em encontrar esse ponto de equilíbrio na avaliação, que irá desafiá-lo sem deixá-lo acomodado, respeitando suas limitações, permitindo que ele progrida e alcance boas notas. (Prof.6)*

No entanto, os autores (2006), Cruz (2014) e Orrú (2017) destacam que a inclusão de alunos com deficiência deve ir além do mero acesso à educação, exigindo a oferta de recursos necessários para que esses alunos se tornem participantes ativos em seu processo de aprendizagem. Porquanto, Ribeiro (2024) destaca que “os professores não têm o apoio necessário de informação de como fazer? O que fazer? E como adaptariam os conteúdos e as avaliações direcionadas a cada especificidade individual do aluno autista no ensino regular?” A autora acrescenta que faltam materiais adequados para o ensino regular, dificultando o processo de aprendizagem na avaliação eficaz do aluno com TEA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destaca a importância de discutir o autismo no ambiente acadêmico para sensibilizar estudantes, professores e pesquisadores, eliminando estigmas e promovendo a compreensão humanizada do TEA. Pois, a disseminação de informações corretas ajuda a criar um ambiente inclusivo e consciente. A investigação mostra também a necessidade de diversas práticas pedagógicas na avaliação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores e sistemas educacionais. Além disso, a

pesquisa enfatiza a responsabilidade dos professores na avaliação, a importância de estratégias eficazes de apoio às pessoas com TEA e, a distinção do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, não uma doença. Por fim, promove um entendimento inclusivo do TEA, essencial para uma sociedade justa e equitativa que valoriza a diversidade neurocognitiva.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria. **Educação inclusiva: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Educação, 2005.

AMARAL, João. **O Estado e a Burguesia no Liberalismo: Uma Relação Crítica**. São Paulo: Editora XYZ, 2003.

American Psychological Association. (2014). **Publication Manual of the American Psychological Association** (6ª ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva**. In.: Linguagem – Estudos e Pesquisas. vol. 15, n. 1, p. 171-182 jan./jun. 2011. Universidade Federal de Goiás (UFG) Catalão-GO, Doi: 10.5216/lep.v15il.25149. Acesso em: 24 mar.2024.

Brasil. (2013). **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 26 de ago. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Brasília, 30 maio 2012. Seção 1, p. 33.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: [28 de maio de 2024].

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília.

CAMARGO, S. P. H., e Bosa, C. A. **Intervenções psicossociais no autismo**. Editora Psicologia Moderna. (2009).

- CARDOSO, A., Silva, B., Oliveira, C., e Santos, D. (2019). **Transtorno do Espectro Autista: Características e Desafios**. Revista Brasileira de Psicologia, 25(3), 112-125.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica-compreensiva, artigo a artigo**. 24. Edição. Revista, atualizada e ampliada. – Petrópolis. RJ: Vozes, 2018.
- CARVALHO, R. S. **Educação especial: Desafios teóricos e práticos**. In: CABRAL, A. L. C.; CARVALHO, R. S.; SANTOS, C. M. (Eds.). Educação especial: Saberes e práticas da inclusão. Porto: Porto Editora, 1997. p. 17-32.
- CASARIN, Maria José. **Educação e Socialização: A Importância da Escola na Vida da Criança**. São Paulo: Editora Educação Contínua, 2008.
- CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Nova LDB e a Educação Brasileira: Conquistas e Desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- GOMES, N. L. **Diversidade e currículo**. In: BRASIL/Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre Currículo. Brasil, 2007.
- GOMES, Paulo Sérgio; MENDES, Eduardo Gomes. **Inclusão educacional: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Educação, 2010.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Vozes, 2013.
- KHOURY, L. P.; TEIXEIRA, M.C.T.V.; CARREIRO, L.R.R.; SCHWARTZMAN, J. S.; RIBEIRO, A.F.; CANTIERI, C. N. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.
- KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 28, suppl. 1, maio 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: jul. 2021.
- LDB. **Lei de Diretrizes e Base da Educação: (Lei 9.394/96) e legislação correlata**. Coordenação André Arruda. – Rio de Janeiro: Roma Victor, 2006.
- LUANA, F., Silva, J., e Pereira, M. (2020). **Desafios da inclusão de alunos com TEA na educação regular**. Revista de Educação Inclusiva, 15(2), 123-135.
- MANICA, L. e CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: UnB/Unesco, 2015.
- MARTINS, Maria Antônia. **Educação inclusiva no Brasil: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Educação, 2007.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 33, p. 387-405, dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 21 Abr. de 2024.

OLIVEIRA, Ana Maria. **Preparação de Professores para Inclusão de Alunos com Autismo.** São Paulo: Editora Inclusiva, 2020.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis: Vozes, 2017.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PAULON, M. S.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PIMENTEL, Ana Maria; FERNANDES, Tiago Borges. **Inclusão escolar de crianças com necessidades especiais.** São Paulo: Editora Educação, 2014.

RIBEIRO, Rejane Pavão. **Voo alto: dificuldades, estratégias e conquistas na avaliação escolar do aluno autista incluso no ensino regular, em Manaus.** 119f. Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2024. [Mestrado em Ciências da Educação].

RODRIGUES, Luís Henrique; MOREIRA, João Severino; LERNER, Richard M. **Educação inclusiva: Práticas e desafios.** São Paulo: Editora Educação, 2012.  
SALGADO, Luciene Figueiredo. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas.** São Paulo: Editora Moderna, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; Callado, Carlos Fernandez; Lucio, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Alice S. dos; LEITE, Daniela Soares. **Inclusão de Alunos com Autismo no ensino regular: Análise em uma escola de Ensino Fundamental.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471>. Acesso em: 25 de ago. de 2023.

SAVIANI, D. **Ética, educação e cidadania.** Philos: Revista Brasileira de Filosofia de 1º Grau, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 19-37, 2001.

SCHMIDT, C. *et al.* **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.** Salamanca, Espanha: Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, 1994.





## Desafios do Professor no Planejamento Escolar: Integração do Uso do Celular como Ferramenta Pedagógica

### *Teachers' Challenges in School Planning: Integrating Mobile Phones as a Pedagogical Tool*

**Helton Francisco Vilaça Pereira**

Mestre em Ciências da Educação. Universidad la Integración de las Américas – UNIDA. CV: <http://lattes.cnpq.br/9122152511267091>

**Wagner Barros Teixeira**

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/6227315631560289>

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>

**Resumo:** Este capítulo aborda os desafios dos professores para planejar suas aulas, durante a pandemia da covid-19. Para isto, a pesquisa teve como objetivo identificar os desafios do professor quanto ao planejamento de suas aulas, durante a pandemia da covid-19, com o uso do telefone celular como ferramenta pedagógica. Na metodologia, é um estudo de campo, com revisão bibliográfica e com aplicação de questionários no Google Forms, revelando que os docentes superaram vários obstáculos para adaptar seu planejamento. As conclusões destacam a importância do celular como ferramenta pedagógica, durante a pandemia, a falta de formação de muitos professores em tecnologias digitais e a falta de uma internet de qualidade.

**Palavras-chave:** professor; planejamento; telefone celular.

**Abstract:** This chapter addresses the challenges teachers faced in planning their lessons during the covid-19 pandemic. The research aimed to identify the challenges teachers encountered in planning their lessons during the pandemic using mobile phones as a pedagogical tool. The methodology included a field study with a literature review and the application of questionnaires via Google Forms, revealing that teachers overcame several obstacles to adapt their planning. The conclusions highlight the importance of mobile phones as a pedagogical tool during the pandemic, the lack of training for many teachers in digital technologies, and the lack of quality internet access.

**Keywords:** teacher; planning; mobile phone.

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, inclui-se uma parte da pesquisa de mestrado, realizada na *Universidad la Integración de las Américas*, no Paraguai, na linha de Ciências da Educação, cujo tema se relaciona ao uso do telefone celular em sala de aula como ferramenta pedagógica. A pergunta principal relativa a essa pesquisa foi que desafios o professor tem para planejar as suas aulas, utilizando o telefone celular

como ferramenta pedagógica? Neste sentido, teve como objetivo identificar os desafios do professor quanto ao planejamento de suas aulas, durante a pandemia da covid-19, com o uso do telefone celular como ferramenta pedagógica, na escola municipal Dom Jacson Damasceno Rodrigues em Manaus, Amazonas/Brasil.

O debate sobre o uso do telefone celular em sala de aula é cada vez mais frequente. Ele é uma tecnologia digital que faz parte da cotidianidade dos alunos, segundo Gomes (2018). Existe uma preocupação muito grande nas instituições escolares com o seu uso em sala de aula. Em consequência disso, verifica-se em todo território nacional brasileiro a presença de leis que proíbem o seu uso de forma indevida. Porém, abrem espaços para a sua utilização de forma pedagógica onde o planejamento exerce um papel fundamental no direcionamento adequado desta ferramenta digital.

O referencial teórico destacou o uso do telefone celular em sala de aula e durante a pandemia onde se reflete sobre a importância do uso do telefone celular em sala de aula, a formação dos professores, a sua proibição e o seu papel determinante para o prosseguimento do ensino e aprendizagem durante a pandemia. Na metodologia foi utilizado um estudo de cunho bibliográfico e de campo com enfoque qualitativo. A pesquisa bibliográfica foi fundamentada em acervos virtuais e livros impressos. O questionário foi o principal instrumento de coleta de dados. Na análise de resultados refletiu-se sobre os desafios que o professor tem na utilização do telefone celular como ferramenta pedagógica a partir da contribuição de alguns profissionais da educação e por fim, as considerações finais sobre a temática onde se levantou questões relevantes a respeito da temática.

## O USO DO TELEFONE CELULAR EM SALA DE AULA

O uso do telefone celular em sala de aula é fonte de muitas discussões. Não se pode negar que existe benefícios e desvantagens no seu uso. Nesse momento é preciso ter muito equilíbrio para analisar a realidade de forma sensata. Sensatez para o autor é saber o momento adequado para se usar o telefone celular como ferramenta pedagógica.

As tecnologias da informação e comunicação ocupam cada vez os espaços, tornando-se peças fundamentais na engrenagem da sociedade atual. Segundo Amorim (2015), os computadores foram, inicialmente, trazidos para a instituição escolar com a preocupação de se tornarem um diferencial nas escolas particulares. Nesse contexto, a informática se tornou um destaque como finalidade e não como recurso, visto no início os laboratórios de informática foram criados para que os estudantes pudessem frequentar o ambiente e ter familiaridade como o uso das tecnologias digitais. Na década de 90, a coisa mais comum era a escola oferecer aulas de informática. Nessas aulas, o estudante aprendia a usar o computador segundo as orientações das pessoas preparadas para essa finalidade.

Essa revolução tecnológica chegou nas salas de aula, possibilitando uma série de oportunidades para alunos e professores. O telefone celular servia inicial-

mente para receber e transmitir mensagens e com o decorrer do tempo, criou-se diversos aplicativos que revolucionaram o cotidiano dos alunos. É neste sentido, que o uso do telefone celular, em sala de aula, não pode ser desconectado do processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Para o pesquisador é importante discutir em que medida o telefone celular traz vantagens e desvantagens. Nesse sentido, Riedi (2022, p. 30) acrescenta que o telefone celular passou a se destacar:

Entre essas tecnologias digitais pela facilidade de acesso e pela sua multifuncionalidade. Ele é o relógio, o rádio, o gravador de voz, a máquina fotográfica, a filmadora, o calendário, a calculadora, o e-mail. Além disso, ele possui diversos aplicativos que facilitaram a resolução de problemas sem a necessidade de ir *in loco* (água, luz, bancos, saúde, educação entre outros). Com a pandemia alunos e professores não possuem outra opção para manter o aprendizado a não ser as plataformas online.

O telefone celular se tornou uma tecnologia digital que passou a fazer parte do cotidiano das pessoas e não foi diferente na área da educação. O telefone celular tornou-se a tecnologia da informação e comunicação (TIC) mais utilizada pelos alunos. Não se pode negar a importância que o telefone celular tem em sala de aula, quando é usado de forma adequada. O seu uso de forma pedagógica contribui significativamente para o aprendizado do aluno. Pois, o uso do telefone celular em sala de aula possibilita que o aluno possa realizar a pesquisa *in loco*, selecionar as fontes de pesquisas, ler o assunto em questão, fotografar a atividade e até mesmo enviá-la de forma online ao professor. Além disso, Gomes (2018, p. 44) referenda que o telefone celular é:

Uma das tecnologias digitais mais usada pela sociedade em geral e está entre as tecnologias da informação e comunicação mais utilizada pelos alunos. Sua acessibilidade se tornou um pressuposto importante para sua utilização como ferramenta pedagógica em sala de aula e fora dela. O telefone celular é uma tecnologia digital que está presente no cotidiano dos alunos.

O telefone celular é um dos dispositivos digitais mais usados pelos alunos em seu cotidiano, principalmente no que se refere aos seus entretenimentos. O telefone celular oferece uma variedade significativa de opções de entretenimento tais como: jogos, músicas, gravação de vídeos, uso das redes sociais para se comunicar. O telefone celular pode colaborar efetivamente para o aprendizado do aluno, mas pode trazer inúmeros prejuízos se for utilizado de forma excessiva.

Neste sentido, faz-se necessário que o corpo docente de uma instituição escolar tenha a devida atenção e cuidado na utilização adequada do telefone celular em sala de aula. Para Fagundes (2019, p.40) a formação dos professores:

Nas tecnologias digitais se tornou condição indispensável para a propagação das novas ideias em sala de aula. O domínio das tecnologias digitais é muito importante para a otimização do conhecimento. O número de aparelhos smartphone funcionando em março de 2018 no Brasil chegava a 233.945.647 e isso indicava 113,5% de sua densidade habitacional.

O que se percebeu é que os professores não estavam preparados para a utilização das novas tecnologias digitais, havendo muitas resistências dos professores. Entretanto, a essas novas tecnologias já existe muitos docentes que superaram suas limitações e dificuldades, dispondo-se ao conhecimento do uso das tecnologias digitais. O professor como mediador em sala de aula exerce um papel importante na condução do processo do uso adequado do telefone celular. Porém, as análises de Souza (2017, p. 31) mostram que a utilização do telefone celular:

Em sala de aula tem sido motivo de contestação da parte de muitos professores que não se abriram a essas novidades trazidas pelas tecnologias digitais, principalmente os professores formados há mais de 20 anos e por outros que veem na sua utilização uma fonte imensa de distração para os alunos. Diversos professores reclamam da distração do aluno com o uso de seu celular, mas devemos lembrar que essas distrações existiam antes mesmo do aparelho e está relacionado com a falta de interesse na escola.

Nessa linha de raciocínio, a proibição do uso do telefone celular em sala de aula tem contribuído bastante para inibir a sua utilização como ferramenta pedagógica, apesar das leis existentes abrirem possibilidade para o seu uso de forma pedagógica. Na verdade, vive-se um momento em que se discute na área da educação, com preocupação, o uso constante do telefone celular e os aspectos negativos que ele tem causado para a saúde mental dos alunos, devido ao seu uso de forma inadequada.

Ademais, o uso excessivo do telefone celular tem sido fonte de muita distração, falta de concentração, sono, cansaço na visão e diversos impactos na saúde mental. Em tal perspectiva, Klaar (2017, p. 15) ajunta que “a instituição proíbe o uso de aparelhos eletrônicos (dispositivos móveis) no decorrer da aula, talvez por ser a forma mais simples de resolver o problema relacionado a falta de atenção dos alunos”. Todavia, sabe-se que o papel do professor mediador é fundamental para o bom encaminhamento das atividades e superação das dificuldades. Por seu turno, o estabelecimento de normas e a proposição de ferramentas adequadas são elementos fundamentais para integrar tecnologia e educação em sala de aula.

O uso do telefone celular em sala de aula possui aspectos positivos e negativos. Entre os aspectos positivos cita-se: acessibilidade, inúmeras fontes de pesquisa, otimização do tempo do professor, otimização do tempo do aluno, retorno imediato das atividades, novas possibilidades para o professor, compartilhamento de informações, desenvolvimento da criatividade, motivador do interesse dos alunos pelas aulas. Nessa ordem de preocupação, Souza (2017, p. 33) assinalam ainda que vários estados e municípios tenham:

Aprovado leis impedindo o uso do celular no ambiente escolar, existem diversas linhas educacionais que defendem suas utilidades como método pedagógico tecnológico afirmando que os alunos continuam a utilizá-lo que encontram uma oportunidade.

Portanto, as leis que proíbem o uso do telefone celular em sala de aula em linhas gerais permitem que o professor possa utilizá-los de acordo com a necessidade pedagógica. Destarte, Souza (2017, p.21) afirmam independente “dessa discussão, não se pode negar que os celulares são dotados de recursos tecnológicos e informação e mídia que se, usados de forma adequada, tornam-se dispositivos com potencial para o ensino aumentando a aprendizagem”.

Se por um lado o telefone celular possui alguns aspectos negativos tais como distrações, estresse em sala de aula, isolamento, bullying virtual, problemas de postura, baixo desempenho escolar, comprometimento da visão, ganho de peso, péssima qualidade do sono, ansiedade, comprometimento da interação familiar, problemas de concentração. Por outro lado, possui muitos aspectos positivos tais como: aula mais dinâmica; colaboração e aprendizado entre professores e alunos; autonomia e consciência crítica dos alunos; estímulo de interesse dos estudantes; personalização do aprendizado; acesso rápido às informações e; melhoria da produtividade.

O telefone celular permite que amigos e familiares estreitem seus vínculos, com a comunicação à longa distância, sendo uma tecnologia digital que facilita a democratização da informação. Ou seja, o acesso à informação é a qualquer hora e em qualquer lugar. O uso do telefone celular em sala de aula passa por um período de bastante restrições, permitindo algumas situações de acordo com a lei, com vistas ao equilíbrio do uso das tecnologias digitais, para evitar os exageros.

## O USO DO TELEFONE CELULAR DURANTE A PANDEMIA

Muitos foram os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia. O ensino remoto emergencial, o acesso à internet, a falta de formação para a utilização das tecnologias digitais, muitos alunos sem acesso as tecnologias digitais, pais sem preparação no campo tecnológico são exemplos desses desafios. Não se pode negar que o uso do telefone celular aumentou significativamente durante a pandemia, pois ele se tornou a principal tecnologia digital de utilização na casa dos alunos.

O pesquisador percebeu que o uso do telefone celular durante a pandemia contribuiu para que os alunos não ficassem sem estudar. Porém, aqueles alunos que não possuíam o telefone celular ficaram totalmente isolados desse processo de ensino e aprendizagem. O telefone celular foi a tecnologia digital mais utilizada no processo de ensino de aprendizagem durante a pandemia da covid-19, sendo fundamental para a superação dos desafios do ensino durante a pandemia da covid-19. A esse respeito, Alves (2023, p. 5) afirma que os profissionais foram:

Submetidos a novos métodos ensino e aprendizagem, mas muitos demonstraram dificuldades de compreensão, adaptação e acessibilidade as novas tecnologias, como computador e internet. Com isso, a criatividade tornou-se aliada para o professor incentivar o aluno no ensino remoto e no ensino híbrido, que se tornou a alternativa mais adequada após o aumento de profissionais da educação e alunos vacinados.

Pois, o telefone celular foi a tecnologia digital mais utilizada pelos professores no período da pandemia da covid-19, sendo a ferramenta pedagógica essencial para que não houvesse uma parada radical no processo de ensino e aprendizagem. No Amazonas, o uso dessa ferramenta permitiu – aliada ao centro de mídias –, que muitos alunos pudessem estudar de forma *online* principalmente no período do *lockdown*. O grande problema é: quem não possuía essa tecnologia digital ficou totalmente isolado desse processo de ensino e aprendizagem.

O uso do telefone celular em sala de aula pode ocasionar diversos impactos negativos no aprendizado do aluno: distração, dificuldade de abstrair o conteúdo passado pelos professores, além de impactos negativos na saúde mental como depressão, isolamento social e distúrbios do sono.

Conforme Centurión *et al.* (2021, p.75): “a residência dos alunos transformou-se em sala de aula, ou seja, uma extensão da escola”. Essa experiência foi totalmente diferente de tudo aquilo que se podia imaginar. Porém, revelou a importância que se tem de ter um acompanhamento de forma presencial. Além disso, o isolamento social fez-nos refletir sobre a importância do encontro com as outras pessoas. Nessa realidade, muita gente sofreu e chorou pelo distanciamento dos outros. Muitos pais colaboraram efetivamente para suprir as necessidades dos filhos no que se referem ao processo de ensino e aprendizagem. Eles se esforçaram para superar as dificuldades impostas pela pandemia da covid-19.

Porquanto, o ensino remoto aliado ao ensino híbrido foi a alternativa utilizada no momento em que se tornou possível a presença dos alunos em sala de aula. Em muitas escolas, dividiu-se o número de alunos para evitar a aglomeração em sala de aula. Desse modo, levou-se muito a sério a utilização dos cuidados básicos para evitar a contaminação pelo vírus da covid-19. À vista disso, Centurión *et al.* (2021 p.60) assevera “que durante a pandemia da covid-19 as novas tecnologias da informação que são utilizadas para diversas atividades de trabalho tornaram-se uma das principais fontes de conexões entre as pessoas”.

Entre os desafios do ensino durante a pandemia da covid-19, constatou-se o ensino remoto emergencial, a falta de formação dos professores para lidar com as tecnologias digitais, a impossibilidade de muitos alunos não possuírem telefones celulares devido os poucos recursos financeiros, o estudo a distância, a entrega de atividades sem a necessidade de contato físico. Com base nessa premissa, Rodrigues (2021, p. 26) junta que:

A mudança abrupta dos sistemas escolares para o ensino remoto trouxe diversos desafios aos educadores relacionados a competência, a habilidade tecnológica, a aplicação da metodologia embasada pelo ensino online.

Ademais, o telefone celular foi fundamental para dar uma resposta imediata a realidade provocada pela covid-19 que levou muitos alunos ao isolamento social e ao afastamento do processo de ensino. Através dele, tornou-se possível superar o distanciamento social, aproximando os professores e os alunos no processo educativo, com a ajuda da internet. Contudo, Riedi (2022, p. 30) assegura que não havia outra opção, com a pandemia:

A não ser a busca por plataformas *online* que se tornaram a única forma de .... continuar com o aprendizado. No Paraguai, tornou-se visível o fato dos alunos de colégios privados possuírem mais condições de conectividade do que alunos de escolas públicas.

No Amazonas, foi de suma importância a utilização do Centro de Mídias com essa finalidade. Muitas aulas já produzidas pelos professores de todas as disciplinas que fazem parte do currículo escolar da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) do estado foram colocadas à disposição dos municípios. E Manaus possui o maior contingente de alunos que teve a possibilidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

O telefone celular tornou-se uma ferramenta pedagógica de grande utilidade no planejamento do professor, utilizado para diversas finalidades. Porém, percebe-se que o seu uso é bastante moderado, possuindo um papel importante no que se refere ao ato de pesquisar. É um a tecnologia acessível aos alunos que permite novas e inúmeras possibilidades para o professor desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, Facco (2022, p.39) assevera que as linguagens das TICs são diversas e:

Pode-se dizer que as linguagens das TICs são diversas e contribuem para que haja maior interesse e interatividade entre os alunos, desta maneira a escola que possui vestígios de uma abordagem tradicional e carece de autonomia para usufruir dessas tecnologias na educação torna-se obsoleta e perde a oportunidade de ofertar um ensino colaborativo e inovador. Essa lacuna das tecnologias digitais nas instituições públicas poderá causar lapsos na aprendizagem, conforme visto no período da covid 19, as quais só poderão ser avaliados futuramente.

Para o pesquisador, é fundamental que, neste momento em que o uso do telefone celular na sala de aula está sendo questionado, os professores compreendam a importância de integrá-lo pedagogicamente ao ensino. A falta de uma abordagem educativa para essa tecnologia pode representar um alto custo para a qualidade da educação.

O telefone celular pode trazer diversos benefícios como o acesso a diversos conteúdos, o favorecimento à autonomia do aluno, melhoria da aprendizagem, ajuda ao estímulo da pesquisa e colaboração efetivamente para o desenvolvimento das habilidades.

Para o pesquisador o telefone celular é uma das principais ferramentas digitais na atualidade e como tudo nessa vida tem seus aspectos positivos e negativos. Cabe a cada um de nós tomarmos nossas decisões de forma adequada e utilizá-lo para as reais necessidades do nosso cotidiano.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta elementos metodológicos essenciais para a compreensão deste estudo. A investigação sobre os desafios enfrentados pelos professores ao planejar suas aulas com o uso do telefone celular como ferramenta pedagógica foi fundamental para analisar sua adesão a essa tecnologia digital. Além disso, buscou-se compreender como os professores a utilizam, quais recursos o celular oferece, bem como suas vantagens e desafios no contexto educacional.

Esta pesquisa, de natureza bibliográfica e de campo, com enfoque qualitativo, investigou as formas pelas quais o professor se apropria do Projeto Político-Pedagógico (PPP) utilizando o telefone celular como ferramenta pedagógica. Com base em Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica abrange todo o material já publicado sobre o tema estudado, incluindo dissertações, teses, monografias, livros, materiais cartográficos, jornais e revistas. Ou seja, a pesquisa bibliográfica possibilita a construção do conhecimento sobre determinado tema fornecendo uma fundamentação teórica de conhecimento que irão embasar os argumentos do pesquisador de forma consistente.

Para Lakatos (2003, p. 182) “a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir e/ou informações ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”. Pois, este estudo de campo estreita as relações entre teoria e prática e possui uma relação direta com o objeto pesquisado.

Ao que se refere aos métodos qualitativos, Pereira *et al.* (2018, p.67) diz que “são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno estudado”. Neste tipo de enfoque o pesquisador analisa a opinião dos seus informantes verificando procurando analisar a opinião de cada um sem a preocupação com percentuais. O método qualitativo tem o foco voltado para questões subjetivas, ou seja, ideias, opiniões e comportamentos, permitindo a imaginação, a criatividade e a liberdade para adentrar as questões propostas na pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal (Dom Jacson Damasceno Rodrigues) da zona leste 2 de Manaus-AM/Brasil, contando com a participação de 6 professores de História dos turnos matutino e vespertino de um universo de 32 professores. Os critérios para a participação desta investigação foram: ser professor do ensino fundamental; ministrar aulas de história em uma escola municipal.

Essa pesquisa contou com a participação de 6 professores que ministram aulas de história em uma escola municipal da cidade de Manaus- Am / Brasil e foram utilizadas algumas perguntas referentes ao assunto em questão. Eles demonstram boa vontade em colaborar com a pesquisa. Não houve nenhuma resistência na participação desta pesquisa. Com relação as técnicas e instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica se baseou nos acervos da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, google acadêmicos e livros impressos.

Para Pereira *et al.* (2018), as técnicas de pesquisa são essenciais para viabilizar a operacionalização do método, assegurando os encaminhamentos



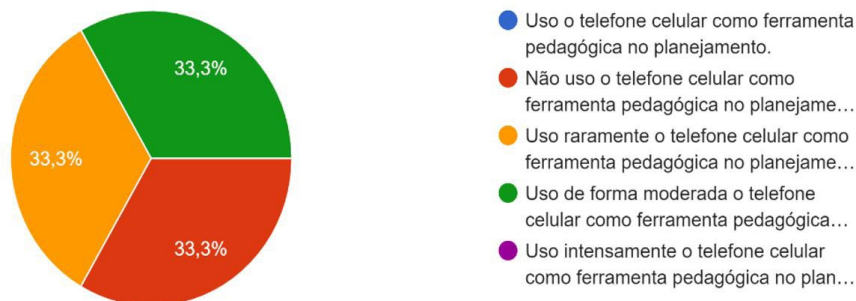
necessários. Esses autores associaram todo método de pesquisa a uma ou mais técnicas de investigação. Contudo, o pesquisador fez opção por um questionário no modelo Google Forms com perguntas fechadas e de múltipla escolha, enviado e recebido via WhatsApp. Os professores envolvidos foram muito solícitos em receber o questionário e respondê-lo sem demora. Esta postura contribuiu significativamente para que houvesse uma agilidade maior na construção deste capítulo da dissertação do pesquisador.

## ANÁLISE DE RESULTADOS

A pergunta norteadora desta pesquisa foi que desafios o professor tem para planejar as suas aulas utilizando o telefone celular como ferramenta pedagógica?

A análise de resultados está de acordo com o objetivo desta pesquisa que foi identificar os desafios enfrentado pelos professores quanto ao planejamento das aulas de história durante a pandemia da covid-19. Com relação a pergunta se o professor usa o telefone celular como ferramenta pedagógica no seu planejamento se obteve o seguinte resultado.

**Gráfico 1 - Uso do telefone celular no planejamento de aula.**



**Fonte: Pereira, 2025.**

Esta pesquisa revelou que os professores participantes desta pesquisa utilizam o telefone celular de forma bastante limitada no planejamento. Não por acaso, o percentual de docentes que não empregam essa tecnologia como ferramenta pedagógica é equivalente ao daqueles que a utilizam de maneira moderada ou esporádica. Para o pesquisador essas respostas refletem a realidade da maioria das escolas.

Para o pesquisador, não surpreende que 33,3% dos professores do universo estudado não utilizem o telefone celular como ferramenta pedagógica no planejamento, apesar dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A falta de formação nas mídias digitais e a resistência a essas inovações continuam sendo desafios significativos, dificultando a adesão dos docentes a essas ferramentas. Os resultados deste estudo refletem uma realidade comum no contexto escolar, em que a maioria dos professores não utiliza o telefone celular no

planejamento ou o faz de maneira mínima e pouco efetiva. Nessa linha de raciocínio, Rodrigues (2021, p. 26) assinala que:

Os estudos de educação revelam a ausência de preparo dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais nas aulas online. Concordo com essa afirmação e penso que além da ausência de formação dos professores, a falta de adesão e a proibição do uso do telefone celular em sala de aula acabam sendo justificativas para o não uso do telefone celular como ferramenta pedagógica no planejamento.

Apesar dessas constatações, acredita-se que o uso do telefone celular pode aproximar professores e alunos, conectando o conteúdo estudado à realidade cotidiana dos estudantes.

O professor precisa dar o primeiro passo nesse processo de conhecimento e adesão as tecnologias digitais. O pesquisador recorda que antes do uso das tecnologias digitais se tornarem uma realidade no cotidiano dos alunos ele teve a necessidade de buscar formação e informação sobre as tecnologias digitais para não ficar para trás no trem da história. Dessa forma, a escola se torna um ambiente mais acolhedor, onde o aluno se sente pertencente e engajado. Nesse sentido, Souza (2017 p.31) referenda que “o uso do telefone móvel cresce e evolui em um curto espaço de tempo, provocando uma mudança tecnológica na sociedade, causando polêmicas, limitações e gerando desafios pedagógicos”.

Nesse processo de mudança se faz necessário que a instituição escolar esteja atenta a essa mudança e possa estar linkado com elas. Penso que a distração com relação a esse processo de mudança pode contribuir significativamente para que a escola perca a rédea da história. Pois, a proibição do uso do telefone celular em sala de aula já tornado lei em todo Brasil recentemente pode contribuir positivamente para superar as dificuldades. Porém, pode inibir aquilo que as tecnologias digitais podem trazer de vantagem para o processo educativo.

As tecnologias digitais vieram para ficar. Quando estamos sem o nosso telefone celular a impressão que se tem é que estamos sem lenço e sem documento, isto é, parece que o nosso cotidiano está relacionado a uma série de coisas que temos que resolver e que necessariamente elas estão no telefone celular. Pensa-se que os alunos têm a mesma sensação. Muitas coisas importantes do seu cotidiano se reduzem a essa tecnologia digital, principalmente aquilo que possibilita que eles tenham um momento maior de descontração. Assim, Amorim (2015, p.24) destaca que:

Os professores, mesmo aqueles cuja formação inicial tenha ocorrido há mais tempo e sem a presença das tecnologias digitais, precisam reconhecer que elas fazem parte da realidade, que podem ajudar e ao mesmo tempo atrapalhar as dinâmicas de sala de aula.

O pesquisador acredita que nesse momento não pode haver uma radicalização extremada com relação ao uso do telefone celular em sala de aula. Todo radicalismo na opinião do pesquisador é falta de bom senso. É importante que

se possa mensurar os prós e os contra a proibição do uso do telefone celular em sala de aula, visto que, essa tecnologia digital tornou-se um instrumento muito útil e necessário para resolver os problemas do dia a dia.

Para Facco (2022, p. 39), deve haver “uma conexão utilitária entre os resultados da interação da TICs e o mundo real, para que se avalie a necessidade ou não da sua incorporação nas práticas educativas”. Nesse momento em que se comenta em todo lugar sobre os avanços da inteligência artificial e em que se vê as tecnologias da informação e comunicação avançarem enormemente parece uma ironia se falar em proibição do uso do telefone celular em sala de aula.

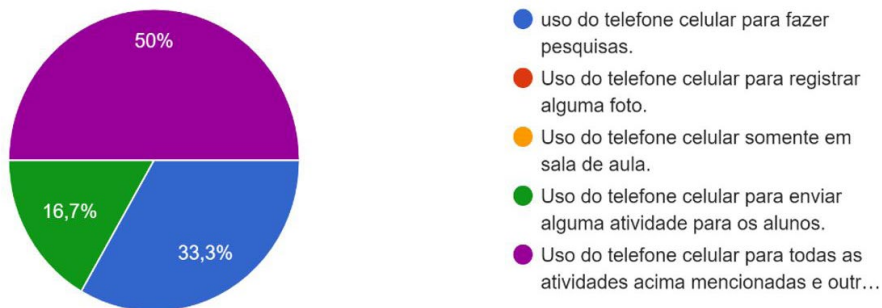
Dessa maneira, precisa-se haver uma preocupação substantiva com as consequências causadas pelo uso exagerado do telefone celular. Como se constata o telefone celular tem seus benefícios e desvantagens. O que não se pode fazer é eliminar totalmente essa tecnologia da informação e comunicação da vida do aluno. Todavia, as análises de Souza (2017, p. 31) assinalam que se vê opiniões divergentes, em que:

Diversos professores reclamam da distração do aluno com o uso de seu celular, mas devemos lembrar que essa distração dos alunos existia antes mesmo do aparelho e também está relacionada com a falta de interesse na escola.

Como se constata essa discussão não é simples. Por isso, não se analisar com cuidados as decisões que se deve tomar com relação ao uso do telefone celular em sala de aula.

O uso do telefone celular pode afetar seriamente o aprendizado e a concentração do aluno. Além de possibilitar os riscos de cyberbullying, isolamento social e diminuição da interação entre os alunos. Não obstante, quando é usado de forma adequada é uma excelente ferramenta para o processo de aprendizagem do aluno. No que concerne a maneira que o professor considera no seu planejamento o uso do telefone celular obteve-se os seguintes resultados:

**Gráfico 2 - Maneiras que o professor considera no planejamento o uso do telefone celular.**



Fonte: Pereira, 2025.

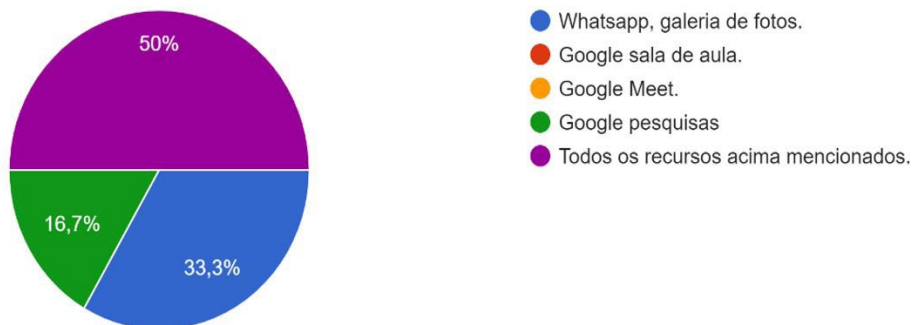
A pesquisa revelou que metade dos professores utilizam o telefone celular para diversas atividades tais como: pesquisas, registro de imagens, realizar atividades em sala de aula e fora dela. Todavia, o uso do telefone celular com a finalidade de fazer pesquisas foi a principal que o professor considera no planejamento o uso do telefone celular.

Para o autor esse percentual relacionado ao uso do telefone celular para fazer pesquisas não corresponde à realidade dos fatos. Com toda certeza o telefone celular é a tecnologia digital mais utilizada pelos alunos para fazer pesquisas. Porquanto, o telefone celular é uma excelente ferramenta para as pesquisas escolares. Através dele o aluno pode pesquisar, ler, fotografar, gravar. Há pouco tempo só era possível fazer as pesquisas nos livros encontrados nas bibliotecas. Quem nasceu nesse período da revolução tecnológica não tem noção das dificuldades que se tinha para realizar as pesquisas.

Não se pode negar a multifuncionalidade que tem o telefone celular principalmente em uma situação de planejamento e; que o telefone celular colabora para o aumento da produtividade tanto do professor como dos alunos, isso possibilita a otimização do tempo e da qualidade da educação. Nessa linha de análise, Klaar (2017, p. 29) acrescenta que “os alunos estão cada vez mais conectados as tecnologias digitais e com seus avanços e a escola não pode deixar de lado o uso das tecnologias existentes”. Pois, o telefone celular usado de forma bem direcionada colabora imensamente para uma aprendizagem individualizada seja em sala de aula ou fora da sala de aula. E Fagundes (2019, 40) fala da importância de:

Não desprezar essas inovações tecnológicas que favorecem o aprendizado e um certo dinamismo no ambiente escolar. Ao longo dos anos o telefone celular tornou-se um aparato multifuncional e de grande adesão da população. .... [Nota-se] que esse avanço da tecnologia marcou a história e mudou o seu rumo.

É impensável que existe, nas circunstâncias atuais, um avanço muito grande das tecnologias da informação e comunicação, e que ela seja relegada a segundo plano. Tudo nessa vida tem suas vantagens e desvantagens. Por isso é importante não perder a capacidade de julgar objetivamente a realidade que nos cerca e está presente no nosso cotidiano. Faz-se necessário que os professores estejam bem-anteados sobre todo esse processo de mudança para não ficarem para trás no trem da história. Para o pesquisador nunca houve tantas informações adquiridas em tão pouco tempo. O telefone celular é um excelente meio de comunicação e estreitamento dos vínculos de amizade entre amigos e familiares, permitindo o acesso e democratização das informações. Além de incentivar a pesquisa e a curiosidade e ser um excelente instrumento de memória.

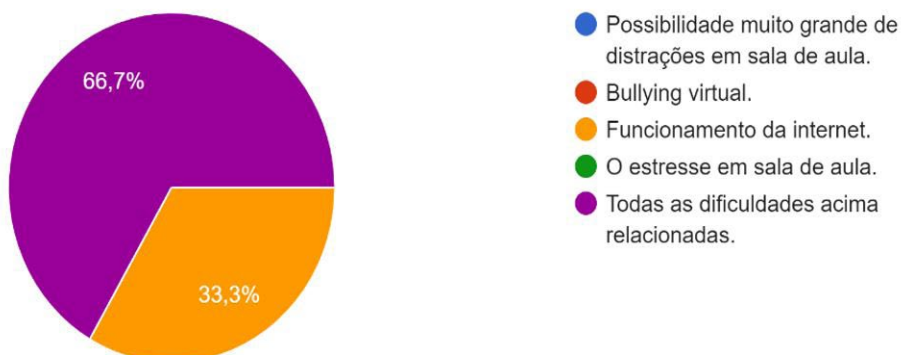
**Gráfico 3 - O uso do telefone celular como ferramenta de apoio.**

**Fonte: Pereira, 2025.**

De acordo com essa pesquisa, metade dos professores participantes utilizam os recursos que o telefone celular possibilita para o seu bom planejamento, principalmente o uso do WhatsApp como ferramenta de apoio para realização das atividades. Por sua vez, Riedi (2022) salienta que com a pandemia, as evidências deixam claro que os docentes desempenham um papel fundamental para que o uso das tecnologias educacionais seja eficaz e gere resultados positivos.

Na estrutura de organização da instituição escolar todos os funcionários têm o seu papel na construção da identidade da escola. Todavia, o professor tem um papel fundamental e insubstituível no processo de ensino e aprendizagem e de facilitador do conhecimento do aluno. Para tal perspectiva, Gomes (2018) assevera que a formação dos professores deve ser de qualidade, demandando formadores qualificados e tempo adequado para esse processo. O uso do telefone celular na educação exige que o docente possua um conhecimento amplo dessa ferramenta, garantindo sua aplicação eficaz na prática pedagógica.

A formação dos professores nas tecnologias digitais é importante para que elas sejam usadas nas suas práticas pedagógicas, podendo esse tipo de tecnologia pode se constituir em uma ferramenta importante para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem. Essa formação adequada possibilita que o professor consiga articular o acesso à tecnologia com as reais necessidades do aluno. Entre as dificuldades que o professor antevê no seu planejamento para o uso do telefone celular como ferramenta pedagógica se verificou que:

**Gráfico 4 - Dificuldades que o professor antevê no seu planejamento.**

**Fonte: Pereira, 2025.**

Essa pesquisa revelou que grande maioria dos professores (66,7%) não possui uma dificuldade específica quando se trata de problemas que ele antevê no seu planejamento, mas diversas dificuldades. Entre elas pode-se citar: possibilidade muito grande de distrações, bullying virtual, funcionamento da internet, o estresse em sala de aula. No entanto, essa pesquisa também destacou que o funcionamento da internet tem sido um dos grandes gargalos no planejamento que o professor deve realizar. Apesar de todo trazido pelas tecnologias digitais, o mal funcionamento da internet ainda é um problema sério.

Nesse sentido, Centurión *et al.* (2021, p. 58) diz que, “durante a pandemia, o vilão da inconveniência, chamado de internet passou a dominar tudo”. É inegável a importância que a Internet adquiriu durante a pandemia da covid-19. No entanto, Rodrigues reforça que é fundamental reconhecer que seu funcionamento foi e ainda é inadequado em muitas regiões. A pandemia obrigou os educadores a se reinventarem diante das tecnologias digitais, adaptando-se a novas formas de ensino.

O funcionamento da internet ainda é um problema muito sério no ambiente escolar. A tal prometida 5 G que já existe em muitos lugares no Brasil ainda não chegou nas periferias. Essa dificuldade compromete o bom trabalho em sala de aula com os alunos, mas também, outras atividades que se pode desenvolver na escola. A grande verdade é que funcionamento da internet continua sendo ainda um grande problema no que se refere de discutir as principais dificuldades que se encontra na utilização das mídias digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que orientou esta pesquisa foi que desafios o professor tem para planejar as suas aulas utilizando o telefone celular como ferramenta pedagógica?

De acordo com essa pesquisa foram diversos os desafios que o professor tem para planejar as suas aulas, utilizando o telefone celular como ferramenta

pedagógica. Entre esses desafios é legítimo mencionar: uso do telefone celular em sala de aula como ferramenta pedagógica, distrações, bullying virtual, estresse em sala de aula, funcionamento da internet e o uso do laboratório de informática.

Para os autores utilizados nesta pesquisa existe um consenso de que o professor enfrenta diversos desafios no planejamento de suas aulas quando usa o telefone celular como ferramenta pedagógica. Metade dos autores utilizados nessa pesquisa, diz que os desafios aumentaram significativamente no período da pandemia da covid-19, pois o professor teve que se desdobrar para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse continuar funcionando.

O telefone celular constituiu-se como a principal tecnologia digital utilizada por todas as pessoas, tornando-se uma ferramenta indispensável em sala de aula principalmente durante a pandemia da covid-19. Partindo desse pressuposto, vê-se a necessidade de continuar investigando essa temática. Eis algumas questões a respeito desse assunto: 1) Quais questões se impõem a partir do uso do telefone celular como ferramenta pedagógica em sala de aula? Por que ainda é muito frequente a falta de formação qualificada dos professores nas tecnologias digitais? Qual o papel da escola no processo de formação de professores nas tecnologias digitais? O que é possível fazer para se obter uma internet de qualidade?

Espera-se que esta investigação possa colaborar para o aprofundamento da temática que é tão importante atualmente e, que tem de ser vista com muito carinho. Contempla-se uma série de mudanças em nossa realidade que a algum tempo jamais se imaginava acontecer. É necessário estar atento a essas novas transformações.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Guilherme Wilson Furlan Matos. **O uso do smartphone e da internet nos territórios do mundo escolar por jovens-estudantes do ensino médio: acordos subentendidos, incivilidade e tensões.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Rio Preto – SP. 2023. p.94

AMORIM, Andrea Gabriela do Prado. **Tecnologias digitais em educação. uma reflexão sobre os processos de formação continuada de professores.** Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUC, São Paulo. 2015. 126 p.

CENTURIÓN, Diosnel. **O papel das redes sociais na organização do lugar em tempo de pandemia: a experiência brasileira/** Diosnel Centurión (organizador). Curitiba. CRV. 2021.156p.

FACCO, Claudia Patricia Costa. **Tecnologias digitais nas práticas educativas durante a pandemia de COVID- 19.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP. 2022. 92 p.

FAGUNDES, Francisco de Assis. **Uma investigação sobre o uso do Smartphone para o ensino da física**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de ciências e matemática). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. São Paulo. 2019. 92 p.

GOMES, Maria Giselda da Silva. **Celular e estudante – uso do dispositivo móvel dentro da escola**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió-Al. 2018.136p.

KLAAR, Anne Carolina Rodrigues. **As potencialidades do smartphone como ferramenta do mobile learning na educação formal**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade do Planalto catarinense. Lages-SC. 2017. 104 p.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo. Atlas. 2003. 310 f.

PEREIRA, A *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. 1ª edição. Santa Maria - RS. UFSM. NTE. 2018. 119 f.

RIEDI, André Luis Sotille. **Os desafios dos professores e as adaptações tecnológicas do ensino médio no Paraguai durante a pandemia**. Mestrado profissional. Programa de pós-graduação em tecnologia, gestão e sustentabilidade. Universidade Estadual do Oeste Paraná. Foz do Iguaçu -PR. 2021. 96p.

RODRIGUES, Ellen. **As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de covid 19: uma revisão de literatura**. IN LACERDA e GRECO (ORGS). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. 1ª edição. Curitiba-PR. 2021. 287 p.

SOUZA, Sergio Henrique. **Celular em sala de aula como recurso pedagógico: de vilão a solução- construção de atividades no contexto CTS**. Mestrado profissional em ensino da ciência. Universidade Federal de Ouro Preto-MG. 2017. 154f.





## O Professor e as Maneiras de Conhecimento do Projeto Político-Pedagógico

### *The Teacher and The Ways of Knowledge in The Political-Pedagogical Project*

**Elizaregia Reis de Castro**

*Doutora em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas. CV: <http://lattes.cnpq.br/0731521985560431>*

**Wagner Barros Teixeira**

*Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/6227315631560289>*

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

*Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>*

**Resumo:** Este capítulo aborda o tema “O professor e as maneiras de conhecimento do Projeto Político-Pedagógico”. Para isso, tem-se como objetivo verificar as maneiras do professor na tomada de conhecimento do PPP. É uma pesquisa de cunho bibliográfico e de campo com enfoque qualitativo, com fundamentação nos acervos virtuais da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico e livros impressos. Na conclusão, constatou-se a importância da construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico e o protagonismo do professor neste processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** professor; maneira; projeto político pedagógico.

**Abstract:** This chapter addresses the theme “The Teacher and the Ways of Knowledge the Political-Pedagogical Project.” To this end, the objective is to examine the ways in which teachers become acquainted with the PPP. The study is bibliographic and field-based, with a qualitative approach, drawing on virtual collections from the Brazilian Library of Theses and Dissertations, Google Scholar, and printed books. The conclusion highlights the importance of the collective and participatory construction of the political-pedagogical project and the teacher’s central role in this teaching and learning process.

**Keywords:** teacher; ways; political-pedagogical project.

## INTRODUÇÃO

Este estudo faz um recorte da pesquisa doutoral, com a temática “O professor e as maneiras de conhecimento do Projeto Político-Pedagógico”, realizada na Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, no período de 2022-2023. Para isso, levanta-se a questão-problema de que maneiras o professor toma conhecimento do projeto político pedagógico? Para responder tal questionamento, tem-se como objetivo verificar as maneiras do professor na tomada de conhecimento do PPP.

A investigação é importante na compreensão dos desafios que os professores enfrentam em sala de aula, relacionados à sua prática, em alinhamento com o PPP

da escola. Na fundamentação teórica, discorre-se de forma sucinta sobre o eixo temático, referente ao PPP e ao professor na relação com sua prática em sala de aula. Quanto à metodologia, é de caráter bibliográfico e de campo com enfoque qualitativo, com apresentação da análise de dados e resultados da pesquisa e, por fim, a conclusiva, com subseqüentes referências.

## **MANEIRAS DE O PROFESSOR TOMAR CONHECIMENTO DO PPP**

No que concerne ao conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) por parte do professor, acontece através de diversos modos, do gestor da escola, do (a) pedagogo, no momento da construção e revisão de conhecimento, no decorrer do ano escolar. Vale dizer que o professor tem um papel fundamental no direcionamento das atividades em sala de aula. Por ele, o currículo se torna uma realidade para os alunos. É ele que torna concreto as atividades exigidas pelo currículo escolar.

Segundo o artigo 14 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a elaboração do PPP requer a participação ativa dos profissionais da educação, sendo essencial para que os sistemas de ensino público na educação básica estabeleçam diretrizes, voltadas à gestão democrática. Pois, o professor desempenha um papel ativo na elaboração do PPP e na sua implementação tanto na escola como um todo quanto na sala de aula. Cabe a ele a responsabilidade de formar alunos autônomos, incentivando sua participação no processo de construção da identidade da escola por meio do ensino e da aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, Lück (2008) afirma que a efetividade do processo educativo depende fundamentalmente do professor, de suas habilidades e de sua capacidade de compreender, interpretar e atribuir significado à educação. Até porque o professor é orientador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem que engloba a difusão do conhecimento, a promoção do crescimento pessoal e a organização para o futuro.

A orientação realizada pelo professor é importante para que o aluno tenha clareza daquilo que é necessário realizar para atingir os objetivos propostos. A falta de atenção dos alunos naquilo que é pré-estabelecido contribui para que o aluno burle regras e se afaste daquilo que é fundamental para a sua formação como cidadão. O papel do professor como facilitador contribui para a criação de um ambiente positivo para o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente para o desenvolvimento do aluno. Esse processo de facilitador da aprendizagem acontece na medida em que o professor incentiva os alunos a participarem ativamente do processo educativo

## **CONHECIMENTO DO PPP ATRAVÉS DO GESTOR ESCOLAR**

No que se refere ao conhecimento do professor mediado pelo gestor escolar, responsável pela administração da instituição, cabe a este impulsionar a elabora-

ção do Projeto Político-Pedagógico no contexto escolar. Esse processo envolve a articulação da participação de todos os atores, incluindo os discentes, desde a convocação para sua construção até sua execução e apresentação. No entanto, essa apresentação não representa um encerramento definitivo, pois, como se sabe, o PPP pode ser reestruturado e redimensionado ao longo de sua vigência.

Nesse sentido, Lück (2011, p.128) assinala que, ao assumirem suas funções, os gestores escolares tornam-se responsáveis por liderar a construção do clima e da cultura da escola, criando um ambiente propício para uma aprendizagem consistente e significativa dos alunos. A liderança do gestor escolar se faz necessária para o sucesso da sua administração. É a partir das suas exigências e encaminhamentos e com os objetivos e metas a serem alcançadas bem precisas e o corpo docente e discente se envolva verdadeiramente no processo educacional. Portanto, é dele a função de liderar e coordenar todas as atividades da escola sejam elas pedagógicas ou administrativas. Para referendar, Lima (2011, p.33) ratifica que:

O diretor da escola deve ser um incentivador de mudanças, o elo integrador de pessoas e ações, a ponte que liga teoria e prática, pois cabe a ele ser democrático, para, então, propor e promover ações democráticas, articulando, implementação e avaliação do PPP.

Além disso, sua liderança é fundamental para conduzir o processo de discussão, problematização e reflexão de toda comunidade escolar, mediar conflitos, diminuir o distanciamento entre pais e profissionais da educação. Além, de criar um ambiente favorável para que toda comunidade escolar possa se sentir acolhida, respeitada e participante da construção da identidade da escola. Não se pode negar que a liderança do gestor escolar tem um resultado direto na qualidade do ensino, nas práticas pedagógicas inovadoras, no desenvolvimento profissional dos docentes e a criação de um ambiente favorável onde o ensino e a aprendizagem são valorizados. Neste sentido, Guedes (2018, p. 39) concorda que:

A transformação da escola acontece com maior frequência em situações nas quais gestor e comunidade escolar (funcionários, professores, alunos e pais) se envolvem diretamente no trabalho realizado em seu interior. A valorização do trabalho coletivo é a ação primordial da gestão democrática.

Portanto, é importante que a escola se torne um espaço de gestão democrática onde todos possam ocupar o seu devido lugar e desta forma possam de fato e de direito contribuir para que a escola possa colher o resultado dessa interação.

## **Conhecimento do Projeto Político-Pedagógico Através do Coordenador Pedagógico**

Com relação ao conhecimento do PPP através do pedagogo, verifica-se que este profissional da educação convoca os atores da comunidade escolar e os acompanha no direcionamento das atividades para as ações pedagógicas na

construção e execução do PPP, desde a elaboração até a proposta de colocá-lo em prática. Nesse sentido, Ramos (2018, p. 94) salienta que “os coordenadores (gestor escolar e o coordenador pedagógico) possuem a responsabilidade pela motivação, conscientização, esclarecimento e orientação aos demais”.

Quanto ao coordenador pedagógico tem também um papel fundamental no processo de discussão, construção e revisão do projeto político pedagógico, visto que, sua responsabilidade principal é conduzir o aspecto pedagógico da escola. Por sua vez, Soares (2011, p. 112) acrescenta que:

O pedagogo é o profissional da educação que tem por função primordial a organização e a coordenação de todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Para que tal ação tenha possibilidade de sucesso, ele deverá ter sempre como elemento norteador o PPP, que foi discutido e elaborado coletivamente por todos aqueles que trabalham na escola.

Como se pode constatar o pedagogo é essencial no processo de ensino e aprendizagem na medida em que ele ajuda no planejamento, executando, avaliando e revisando o processo educativo. Ele pode contribuir na construção do PPP, auxiliando os professores nas tarefas pedagógicas, ajudando a resolver conflitos na instituição escolar e dialogando com a comunidade escolar para auxiliar os alunos.

O papel principal do pedagogo consiste na colaboração para o desenvolvimento de métodos de ensino, envolver os estudantes e professores e conhecer o meio que ele se relaciona para desenvolver o melhor ensino possível.

## **Conhecimento do PPP Durante o Processo de Construção desse Documento**

Um número razoável de professores toma conhecimento do PPP somente durante o processo de construção desse documento. Isso decorre porque muitos gestores escolares não se organizam para o processo de construção do PPP e acabam elaborando pessoalmente esse documento como exigência de instituições superiores e acabam relegando a um segundo plano a construção do documento. É nesse momento que muitos professores tomam contato com o PPP.

Ademais, não é muito comum que se verifique a construção do PPP de forma rotineira em uma instituição escolar, parecendo de forma democrática e participativa não ser prioridade para os gestores escolares e nem para a secretaria de educação. Para Melo (2017, p. 55), o professor:

Toma conhecimento do projeto político pedagógico, durante o processo de construção desse documento e participa da elaboração de forma efetiva deste, junto aos demais atores. No momento da construção, todos os setores educacionais são convocados pelo gestor para efetiva participação e colaboração. A escola é um espaço dinâmico, cujo trabalho precisa ser pensado, refletido e organizado mediante ação colaborativa de todos que o desempenham.

É nesse momento que o professor toma conhecimento do PPP e contribui efetivamente para lançar as bases de direcionamento das atividades pedagógicas e administrativas no ambiente escolar. Pois, ele define os objetivos e as diretrizes da instituição escolar, levando em conta a realidade em que a escola está situada. É nesse momento que a comunidade escolar vai atingir seus objetivos.

## Conhecimento do PPP no Momento de Revisão

O PPP deve ser revisto e atualizado sempre que se fizer necessário preferencialmente a cada ano e deve contar com a participação de toda a comunidade escolar. Esta revisão é importante para que se avalie as decisões que foram tomadas anteriormente e principalmente quando se percebe que se faz necessário tomar medidas para a melhoria do ambiente escolar.

Quando através da revisão proposta anualmente, o professor e demais setores recebem uma nova convocação para analisar o andamento do ano escolar a partir do PPP, verificando se seus objetivos propostos foram alcançados, caso não tenha alcançado a contento, serão redimensionados para o ano posterior. Nesse processo, a participação do professor é fundamental. Nessa ordem de raciocínio, Franzen (2018, p. 86) destaca que:

Depois de implementado o PPP, deve ser avaliado ao longo do seu desenvolvimento, procurando estabelecer relações entre o planejado e o realizado identificando e analisando problemas que podem ocorrer nesse percurso reestruturando-o e modificando-o sempre que necessário.

Pois, a revisão do PPP é uma ação essencial para a vida escolar, possibilitando o planejamento de todas as atividades escolares e a orientação de todos os profissionais da educação para garantir dessa forma a qualidade da educação. Isto significa que esse processo de revisão do PPP é necessário avaliar os dados obtidos anualmente, realizando melhorias de acordo com as necessidades da instituição escolar.

O PPP pode ser revisado qualquer momento do ano e a gestão escolar deve se preocupar em estabelecer vínculos como a comunidade escolar, estar sempre conversando com a sua equipe de trabalho e manter uma escuta sensível. Pois, é a partir das necessidades da comunidade escolar que tem sentido a revisão e atualização do PPP. No entendimento Melo (2017, p.86), a avaliação deve ser:

O resultado da reflexão como está o processo político pedagógico, se o PPP vigente continua correspondendo a atual realidade e em que aspectos pode melhorar. Para, a partir daí, ser redimensionado de acordo com a necessidade.

Para a pesquisadora a gestão escolar deve possuir esse olhar atento para as mudanças que estão ocorrendo na comunidade onde a escola faz parte. Afinal de contas, partir da realidade dos alunos é um dos princípios básicos para que a escola possa dar uma resposta adequada as necessidades da comunidade escolar.

## O Conhecimento do PPP no Decorrer do Ano Escolar

Com relação ao professor, este toma conhecimento do PPP também no decorrer do ano escolar. Isso acontece nos momentos de elaboração dos seus planejamentos, em sintonia ao que pressupõe a elaboração de projetos, planos de ação, plano de aula e demais propostas pedagógicas que norteiam os trabalhos do professor em sua prática em sala de aula e outros ambientes escolar, bem como nas demais funções específicas de cada ator e setor institucional. Em tal perspectiva, Lück (2013, p. 63) afirma que:

Não se pode pensar em estabelecer o processo de participação na escola apenas parcialmente. Ou ele é considerado como um processo que atinge a todos os segmentos do estabelecimento de ensino, ou corresponderá a simples ativismo utilizado para camuflar um esforço no sentido da manutenção da condição vigente na escola.

Ao partir desse pressuposto, busca-se entender a função da escola na sociedade, como formadora de cidadãos pleno de seu desenvolvimento integral, conscientes e críticos, onde o professor assume o seu papel de mentor, de orientador e educador de seus alunos, incentivando nesses, o desenvolvimento de suas habilidades e o aprimoramento de seus conhecimentos para o pleno desenvolvimento cidadão, participe na formação de sujeito emancipatório.

Destarte, é necessário que o professor, para além da formação inicial, esteja num processo contínuo e sistematizado de formação, o que perpassa pela formação inicial não neutralizadora, mas início de uma perspectiva processual em busca da formação plena, buscando melhores contribuições no processo educacional de qualidade e emancipatória.

Sobre essa questão, este artigo enfoca um campo de atuação do professor, com o pressuposto que a escola busque gestão de participação e qualidade, onde o seu PPP nasça de uma organização coletiva, e a gestão proponha a construção também coletiva desse fundamental instrumento para o ensino, como marco das ações a serem implementadas no decorrer do ano letivo. Diante do exposto, Freire (2017, p.30) detalha seu pensamento, na perspectiva emancipatória de que:

O PPP traz a possibilidades de que todos os integrantes da escola-professores, alunos, funcionários, gestores, pais agrupem-se segundo a necessidade do processo, no sentido de buscar alternativas para criar uma escola que tenha condições de atender, de forma efetiva, as reais necessidades da comunidade escolar, dando ênfase a um princípio fundamental entre os sujeitos: as relações sociais.

Portanto, formado por todos os atores envolvidos e que se responsabilizem diretamente compromissados com sua elaboração, para juntos, atingir os objetivos propostos. No entanto, ressalta-se haver inúmeros desafios no aspecto de gerir as formas organizacionais das escolas públicas, especialmente no gerenciamento dos

aspectos culturais, assim, muitas vezes, a gestão democrática e participativa nas escolas, não raramente nas escolas de esfera pública, acontece apenas por parte do diretor, pedagogo, professores.

Nesse sentido, há divergência por parte de Lüke (2019), ao mensurar em seu livro intitulado “*Liderança em Gestão Escolar*”, que a gestão escolar é um processo compartilhado, de coparticipação dos demais atores, inclusive dos discentes. Para que aspectos ora destacados sejam evitados, faz-se necessário que reveja a gestão em seu processo, dando ênfase ao PPP. Pois, devido a demandas, vai protelando a utilização deste nos setores e na função dos atores envolvidos e conseqüentemente, no processo de utilização e na revisão anual.

Em se tratando do professor, enquanto um dos executores das ações pedagógicas, este necessita tomar conhecimento do PPP desde sua construção, perpassando pela revisão anual, para a reestruturação, redimensionamento, além de consultas dele, no decorrer do ano letivo, para elaboração dos planejamentos bimestrais, a fim de nortear suas ações pedagógicas junto aos discentes.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo sobre as maneiras que o professor toma conhecimento do PPP possui um viés bibliográfico e de campo. É bibliográfico porque a pesquisa se baseou em estudos já realizados por outros autores que discutiram e aprofundaram essa temática. Nesse sentido, ajunta-se os estudos de Gil (2021 p.28), ao afirmar que “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente essa modalidade inclui material impresso como livros, revistas, jornais e teses e anais de eventos científicos.” Com o advento das tecnologias digitais estes estudos pesquisas passaram a incluir outras fontes tais como: acervos virtuais, discos, fitas magnéticas e CDs.

É pesquisa de campo porque buscou informações na realidade vivida e experienciada pelos professores participantes desta pesquisa. Para Lakatos (2003) a pesquisa de campo tem como principal objetivo obter conhecimento sobre determinado assunto dentro do contexto que ele é gerado. Ela envolve a coleta de dados diretamente onde acontece os fenômenos a serem estudados. Esse tipo de pesquisa demanda um encontro mais direto com a fonte.

O enfoque desta pesquisa foi qualitativo porque foi pautado no procedimento e nos objetivos propostos cujo foco foi analisar a opinião, a perspectiva de seus informantes olhando subjetividades, sem se preocupar com quantidades e percentuais. Para Silva (2016, p.75), este tipo de estudo:

Substitui a informação estatística na captura de dados subjetivos apoiando-se em observações e indicadores, o funcionamento de estruturas e organizações complexas que não são passíveis de mensuração quantitativa.

A investigação qualitativa não pode ser medida por números e deve ter como foco principal a interpretação do material bibliográfico e de campo colhido pelo pesquisado, possibilitando o entendimento do objeto da pesquisa de forma mais aprofundada identificando padrões e tendências que não seriam possíveis se fosse utilizado o método quantitativo.

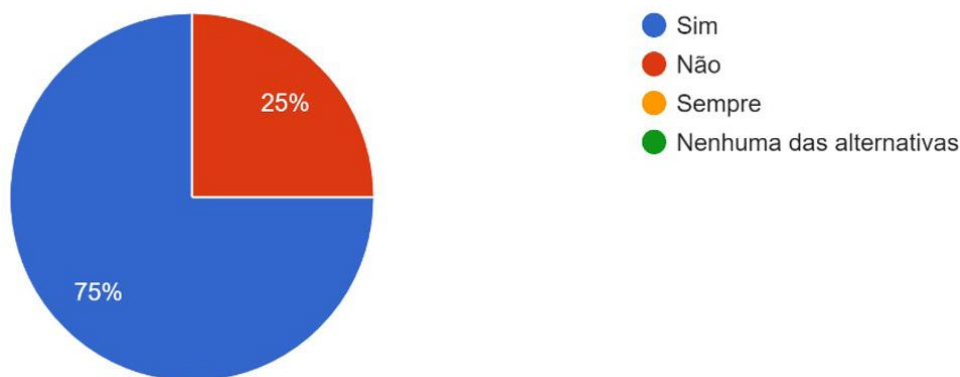
Esta pesquisa foi realizada na escola municipal Anna Raymunda de Mattos Pereira Gadelha de Manaus-AM/Brasil, contando com a participação de 8 professores do ensino fundamental dos turnos matutino e vespertino de um universo de 26 professores. Esses professores foram escolhidos com representantes de suas disciplinas.

A pesquisa bibliográfica se fundamentou em livros impressos e alguns acervos virtuais principalmente os relacionados a Biblioteca Brasileira de Teses e dissertações e Google Acadêmico. Por seu turno, a pesquisadora produziu um questionário na modalidade Google Forms com 5 perguntas relativas ao tema trabalhado neste capítulo com perguntas fechadas e de múltiplas escolhas. Essas perguntas foram enviadas e recebidas via WhatsApp. Os professores envolvidos nesta pesquisa foram muitos solícitos em colaborar com essa pesquisa.

## ANÁLISE DE RESULTADOS

Em consonância com as demais sessões, a pergunta direcionadora desta pesquisa foi: De que maneira o professor toma conhecimento do PPP? Com relação a pergunta, houve o seguinte resultado.

**Gráfico 1 - Conhecimento do PPP através do gestor escolar.**



**Fonte: Castro, 2024.**

Verificou-se que a maioria dos professores tomam conhecimento do PPP através do Gestor escolar, uma minoria razoável não tem conhecimento desse documento através dele. O que se vê em muitas escolas é um descaso com relação ao processo de elaboração e implementação do PPP. Porém, o papel do Gestor Escolar é fundamental para liderar a comunidade escolar na elaboração execução do PPP. Para Lück (2013, p.131), cabe:



Aos gestores escolares assumirem a iniciativa para o desenvolvimento das competências pessoais e promover as devidas condições para que todos que participam da comunidade escolar possam desenvolver suas competências pessoais inclusive professores e sua prática.

Para a pesquisadora não existe nenhuma dúvida que o gestor escolar tem um papel fundamental no processo de orientação da comunidade escolar que está sob sua responsabilidade. É dele a função primeira de coordenar as atividades relacionado ao processo de construção do PPP. Por isso, se verifica que se não existe essa iniciativa as coisas não acontecem. Porquanto, o gestor escolar é quem cria as condições necessárias para que a escola seja um organismo vivo onde as relações pessoais contribuam para o bom andamento da escola. Nessa ordem de compreensão, Freire (2017, p.41) afirma que os gestores têm um papel fundamental:

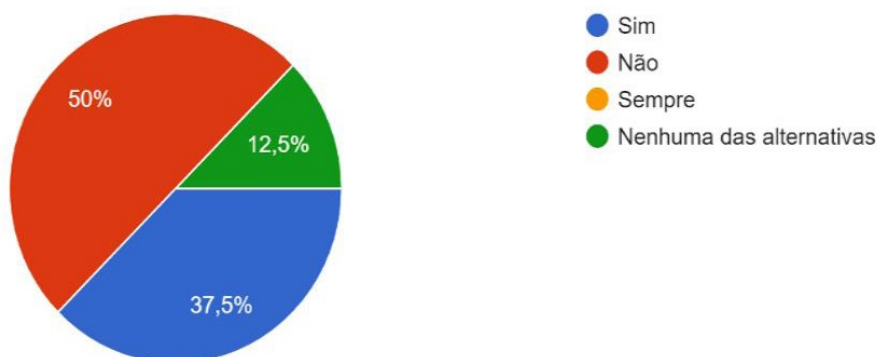
No desenvolvimento das aptidões dos atores, especialmente professores. Esse comprometimento é necessário para que o Projeto político pedagógico tenha o devido resultado. Os gestores de escola possuem um papel fundamental no processo de formulação do projeto Político Pedagógico principalmente quando se leva em conta que a escola é um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos.

Ademais, o gestor escolar é, sem dúvida nenhuma, um profissional essencial para o processo educacional, pois é dele a função de gerenciar a instituição de ensino de forma administrativa e pedagógica. Além, de ter a responsabilidade de criar um ambiente escolar que seja democrático, participativo, eficaz, eficiente e inclusivo. Além disso, Paro (2015, p. 20) assinala que a valorização do diretor escolar segue:

Paralela à valorização da administração do ensino básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar. Quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas, o diretor é considerado por todos o elemento mais importante na administração da escola.

Mesmo porque o gestor escolar não exerce a função administrativa e pedagógica sozinho e nem deve fazer da sua função na escola uma forma de controlar tudo sem dar espaço para que a individualidade de cada um se manifeste e se torne algo importante para o bom andamento da escola.

No que concerne à questão: se o professor toma o conhecimento do PPP através do Pedagogo se constatou o seguinte resultado:

**Gráfico 2 - Conhecimento do PPP através do Pedagogo.**

**Fonte: Castro, 2024.**

A metade dos professores envolvidos nessa pesquisa não tomam conhecimento do PPP através do pedagogo, somente 37,5% tomam esse conhecimento através deste. Penso que esse percentual é razoável em relação aos pedagogos, visto que em geral, não se percebe essa preocupação por parte dele. Todavia, o pedagogo possui um papel de destaque no processo de elaboração e implementação do PPP. Cabe a ele liderar e coordenar as reuniões para a elaboração e implementação do PPP. Na verdade, o gestor escolar pela responsabilidade e liderança que possui na escola acaba concentrando as atenções com relação ao processo de elaboração, construção e revisão do PPP.

Para Lück (2019, p. 67), “a dimensão pedagógica de participação constitui-se como: um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada das questões escolares e pela busca da concretização desses objetivos”. Como se pode concluir por essa afirmação, a participação de todos (Gestor, pedagogo(a), professor e comunidade em geral) são muito importantes no processo de construção do Projeto Político Pedagógico.

A dimensão pedagógica é muito importante no contexto escolar, pois o processo de ensino e aprendizagem dos alunos está diretamente conectado a essa dimensão. A dimensão pedagógica contribui de forma significativa para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

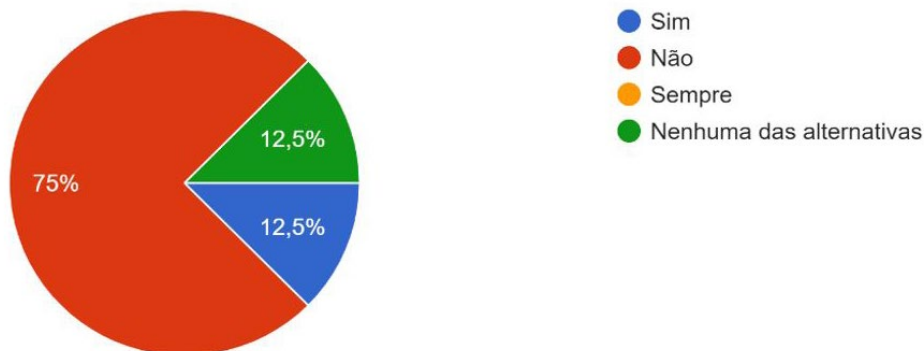
A dimensão pedagógica da participação permite que todos os envolvidos na comunidade escolar possam efetivamente contribuir para a melhoria do ambiente tanto sentido pedagógico como administrativo. É um problema muito sério quando aquele que tem a responsabilidade sobre a instituição escolar não escuta seus pares e toma decisões de forma unilateral sem o envolvimento daqueles que ajudam no processo de construção da identidade da escola. Para Ramos (2018, p.94), o gestor escolar e:

O coordenador pedagógico precisa adquirir conhecimentos e habilidades que serão exigidos no processo, tais como, saber trabalhar democraticamente, ouvir críticas, sugestões, possuir uma boa comunicação, planejar e executar reuniões, mobilizar os demais agentes.

É tarefa do pedagogo coordenar a participação de todos os professores utilizando-se de uma gestão democrática onde todos possa ter vez e voz, contribuindo desta forma para o bem-estar de todos e para a melhoria da qualidade da educação. Destarte, o pedagogo tem como uma das suas principais funções colaborar para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, além de contribuir junto ao professor na identificação das principais dificuldades de aprendizagem dos alunos. Sua responsabilidade é muito grande na melhoria do ambiente escolar e na qualidade da educação.

Com relação à questão: se o professor toma conhecimento do PPP no momento da construção desse documento, obteve-se o seguinte resultado:

**Gráfico 3 - O conhecimento do PPP no momento da construção.**



**Fonte: Castro, 2024.**

Como se pode averiguar, por essa pesquisa, a maioria dos professores não tomam conhecimento do PPP momento da construção desse documento. Penso que, de fato, essa pesquisa representa a realidade. Para que o PPP seja construído, existe todo um processo anterior que envolve estudos e conscientização. Não há dúvida que o PPP deve ser construído de forma democrática, e participação de toda a comunidade escolar. Esse tipo de postura gera responsabilidade conjunta, e comprometimento com o projeto. A esse respeito, Lima (2011, p.27) reforça que o PPP é construído:

Coletivamente, dando vez e voz aos envolvidos no processo educativo permite aos participantes contribuírem para o seu próprio desenvolvimento, como também para a melhoria do espaço escolar, visando a transformação da realidade.

Além disso, a construção coletiva do PPP deve contar com todos os participantes da comunidade escolar para que seja elaborado um documento que seja

substancial e corresponda as reais necessidades da comunidade escolar. Neste sentido professores, gestores, funcionários, comunidade e conselhos escolares devem dar a sua contribuição nesse importante documento. Para Melo (2017, p. 49):

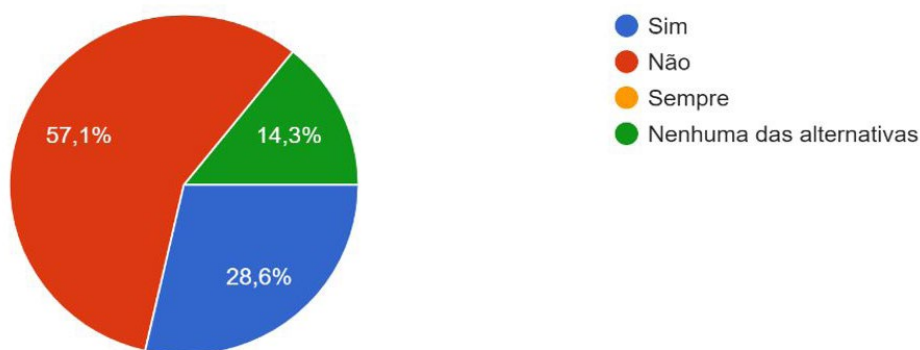
Pensar em gestão democrática da escola, pressupõe pensar em participação. Embora seja inúmeros os desafios que atravessam o processo de reflexão e ação coletiva na escola, é na participação que a democracia escolar se ancora.

A construção do PPP possibilita o envolvimento de toda instituição escolar de forma democrática e participativa e cria um senso de pertencimento em todos os envolvidos nesse processo. Visto que é o PPP que define a identidade da escola, orienta a escola, colabora para a organização das atividades escolares e a gestão da escola, objetivos, ações e atribuições, ajuda a identificar falhas para que se possa efetivar a qualidade do ensino.

A construção do PPP possibilita o conhecimento dos valores das escolas e as práticas de ensino pelos pais. Além, de exercitar o espírito democráticos dos participantes.

No que diz respeito ao questionamento, se o professor toma conhecimento do PPP no momento da revisão, obteve-se o seguinte resultado:

**Gráfico 4 - O conhecimento do PPP no momento de revisão do documento.**



**Fonte: Castro, 2024**

De acordo com essa pesquisa, a maioria dos professores não tomam conhecimento do PPP no momento de avaliação e revisão desse documento. Nas escolas onde existe a preocupação de elaboração e implementação do PPP, também existe a preocupação com o momento de revisão e possível reelaboração. No entanto, esse momento de avaliação é posterior ao processo de implementação e execução. Para se tomar conhecimento do PPP nesse momento, ou o professor está chegando na escola ou é um professor totalmente ausente desse processo.

Por isso, é compreensível certas dificuldades no acompanhamento do percurso, até o momento avaliativo do documento. Esse momento de avaliação poderá esclarecer algo ao professor na condução do processo educativo e se inteirar do

processo inicial e onde se pretende chegar, facilitando a interação do professor sobre o PPP da escola para o planejamento das suas ações. Assim, Franzen (2018, p. 86) destaca que “a avaliação pode ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir”.

Ademais, a avaliação do PPP é extremamente importante, pois é a partir desse processo avaliativo que se orienta a ação educacional da escola. Esse processo avaliativo deve ser constante e participativo para que a escola possa estar sempre atualizada. Por seu turno, a revisão do projeto político pedagógico é um excelente instrumento para garantir que as necessidades de toda a comunidade escolar sejam atendidas, principalmente no que se refere aos alunos. Por sua vez, a revisão do PPP pode possibilitar a criação de ambientes com bastante acesso, acolhedores com a capacidade de permitir a aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

A esse respeito, Para Freire (2017, p.17) reforma a importância do PPP que “vai auxiliar os professores a identificarem dificuldades de aprendizagem dos alunos, os problemas escolares, suas causas mais prováveis e os encaminhamentos possíveis para solucioná-las”. Até porque é fundamental o PPP, no que se refere a organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola. É este documento que define a identidade da escola e que dá elementos fundamentais para a gestão democrática de uma escola. Por isso não deve ser um documento que se faz de qualquer jeito, mas sim, de forma organizada, com tempo estabelecido e com a participação de toda a comunidade escolar.

A revisão do PPP permite avaliar todo o trabalho pedagógico e administrativo realizado ao longo do ano, analisar os indicadores socioeconômicos da escola, rever metas e objetivos, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e direcionar o trabalho educativo de forma pensada e organizada visando o Desenvolvimento intelectual e humanos dos estudantes. Para Padilha (2008, p. 92), quando se dedica:

À construção de um novo projeto para determinada escola, precisamos necessariamente partir do que já existe, das experiências da comunidade escolar, do conhecimento que elas têm de si mesmas e dos resultados de seus projetos, dos seus subprojetos e principalmente das aprendizagens apresentadas por seus alunos e alunas.

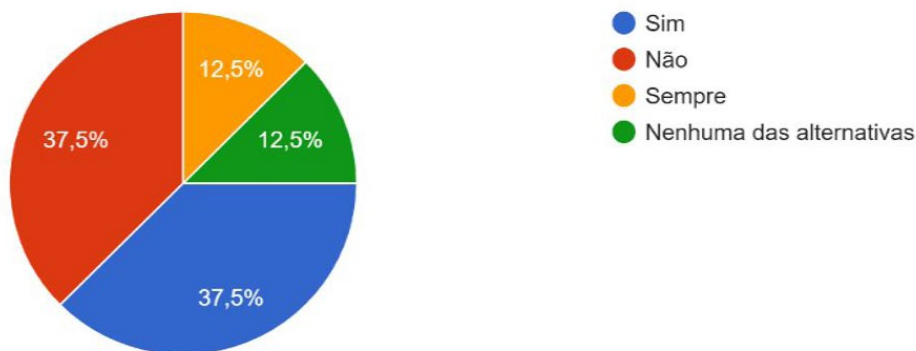
Não se pode querer um PPP sem antes conhecer a realidade da escola, sua história, seus projetos e sua experiência. No ponto de vista do pesquisador é um erro muito grande quando se chega a uma escola querendo mudar tudo, cheio de preconceitos, sem escutar devida a comunidade escolar. É ela que experimenta cotidianamente o que de positivo e negativo em sua realidade.

A revisão do projeto político-pedagógico é necessária para que se possa retomar e adaptar o currículo escolar as necessidades da comunidade escolar. É esse processo de revisão que valoriza a identidade da escola e coloca em concordância com as novas propostas pedagógicas. Esse processo deve ocorrer todos os anos e deve abranger toda a realidade da comunidade escolar. Neste

interim, deve-se avaliar o contexto escolar revisitando as metas e objetivos e escutando toda a comunidade escolar.

No que se refere à questão: se o professor toma conhecimento do PPP no decorrer do ano escolar, o percentual foi o seguinte:

**Gráfico 5 - Conhecimento do PPP no decorrer do ano escolar.**



**Fonte: Castro, 2024.**

O que se verifica nessa questão, é que metade dos professores tomam conhecimento do PPP durante o ano escolar e metade pondera que não. Acredita-se que isso representa o pensamento de professores participante do processo em que o PPP é elaborado e implementado na escola e aqueles que, por um motivo ou outro, não participam do mesmo processo. À vista disso, Lück (2013, p.62) assevera que “a gestão participativa se fundamenta e reforça uma série de princípios interligados, que se expressam de forma subjacente nos vários momentos e expressões de participação”.

No que se refere a construção do PPP é importante que ele seja realizado em qualquer momento durante o ano e de forma participativa e organizada. O que não pode acontecer é não haver dentro do planejamento escolar um tempo para a realização dessa atividade. É preocupante perceber que muitos gestores não têm essa preocupação e que acabam por construir o PPP de forma individual diante das exigências impostas por ordens superiores. O que não se pode fazer é deixar de lado essa preocupação da elaboração e revisão do PPP tão determinante para as ações da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou responder a seguinte pergunta: de que maneira o professor toma conhecimento do Projeto Político Pedagógico?

A resposta a que se chegou foi: o professor toma conhecimento do projeto político pedagógico por intermédio do gestor, pedagogo(a), no momento de construção e, de revisão desse documento e no decorrer do ano escolar.

Conforme os autores utilizados nesta pesquisa, percebeu-se que concordam com a importância da construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico para responder adequadamente às reais necessidades do ambiente escolar e compromisso, ação e atuação dos respectivos atores, tendo como principal protagonista o professor e sua ação pedagógica a partir do disposto no PPP, em função do alunado.

Nesse estudo procurou-se fazer uma discussão sobre o professor e o papel que ele tem no que se refere as maneiras que o professor toma conhecimento do PPP. Constatou-se que é através do gestor escolar que os professores tomam maior conhecimento desse documento. No entendimento da pesquisadora isso ocorre porque o gestor escolar tem um papel fundamental na organização escolar, seja do ponto de vista administrativo ou pedagógico.

Uma outra coisa que se verificou de muitos gestores não dão tanta importância ao processo de construção do PPP. E esse documento acaba sendo produto de construção individual do gestor, conforme as exigências das secretarias de educação e não de uma construção coletiva e democrática. Uma outra consideração que se pode fazer no que diz respeito as maneiras que o professor toma conhecimento do PPP é o papel de destaque que ele tem no processo de construção e revisão do PPP.

Sua contribuição é essencial. Pois, é ele que tem o contato mais direto com a realidade do alunado. E é através dele que o currículo se torna uma realidade concreta para o aluno. É fundamental que haja uma preocupação de todas as instâncias educativas com o processo de construção do PPP. Com toda certeza esse tipo de postura vai contribuir imensamente para a organização do trabalho escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394**. Brasília. 1996. 63 p.

FRANZEN, Karine Gutheil. **O Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática na educação infantil**: uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de Toropi-RS. Dissertação (Mestrado em Políticas públicas e gestão educacional. U.F.S.M. Santa Maria-RS. 2018. 139 p.

FREIRE, Benedito Silvano. **O projeto político pedagógico na visão de professores do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do Rio grande do Norte. Natal. 2017. 169 f.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª edição. São Paulo. Atlas. 2021

GUEDES, Márcia Lustosa Felix. **Gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico: aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa**. Tese (Doutorado). UFPB. João Pessoa- PB. 179 f.

LAKÁTOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo. Atlas. 2003. 310 f.

LIMA, Regina Maria de Souza. **Projeto Político Pedagógico, na perspectiva Freireana: Participação e diálogo**. Dissertação de mestrado em educação. PUC. São Paulo. 2011. 150 f.

LUCK, Heloisa. **Ação integrada – administração, supervisão e orientação educacional**. 26ª edição. Editora Vozes. Petrópolis-RJ. 2008

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 9ª edição. Petrópolis. RJ. Vozes. 2019. Série cadernos de gestão

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 11ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 2013. Série cadernos de gestão.

MELO, Ana Lúcia Uchoa De. **Projeto Político Pedagógico: uma análise dos desafios e perspectivas para a construção em sete escolas de uma coordenadoria distrital de Educação de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de fora-MG. 2017 107 f.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto Político-Pedagógico da escola**. 8ª edição. São Paulo. Cortês. Instituto Paulo Freire. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar - educador ou gerente?** São Paulo. Cortês. 2015

RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **O princípio da gestão democrática na implementação do Projeto Político Pedagógico PPP: um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís p- MA**. Dissertação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2018. 165 f.

SILVA, Sibebe Leandra Pereira. **Metodologia científica**. Faculdade de Minas. Muriaé-MG. 2016. 150 f.

SOARES, Marcos Aurélio Silva. **O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico**. Curitiba. Ibpex. 2011.





## Adoecimento Físico-Emocional dos Professores: Um Olhar sobre as Causas e Consequências

### *Physical-Emotional Illness of Teachers: A Look at the Causes and Consequences*

**Wania Braga da Silva Araújo**

Mestre em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas – Unida. CV: <http://lattes.cnpq.br/2978585347136750>

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines – France. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>

**Resumo:** O estudo faz um recorte da dissertação de mestrado com o objetivo de apresentar as diversas causas e consequências do adoecimento físico-emocional dos professores da DDZ-Sul da cidade de Manaus. Diversos fatores contribuem para o adoecimento do docente que provocam o estresse, a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e a dificuldade em lidar com comportamentos agressivos de alunos. O impacto desse adoecimento não se limita apenas ao bem-estar dos profissionais, mas também afeta diretamente a qualidade do ensino e o ambiente escolar como um todo. A metodologia é de pesquisa qualitativa, centrada na interpretação das narrativas dos participantes, por meio de técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. Na análise dos resultados, confirma-se que a pressão e a sobrecarga de trabalho para alcançar as metas de ensino e aprendizagem, comprometem a qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** adoecimento; professores; causas; consequências; saúde mental.

**Abstract:** The study is an excerpt from a master's thesis that explores the various causes and consequences of the physical and emotional illness of teachers in the DDZ-Sul district of Manaus. Several factors contribute to teacher illness, including stress, work overload, lack of recognition, and difficulties in managing students' aggressive behaviors. The impact of this condition extends beyond the well-being of educators, directly affecting the quality of education and the overall school environment. The study adopts a qualitative research methodology, focusing on the interpretation of participants' narratives through comprehensive interview techniques and discourse analysis. The results confirm that pressure and excessive workload to meet teaching and learning goals compromise the quality of education.

**Keywords:** illness; teachers; causes; consequences; mental health.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo constitui um recorte da dissertação intitulada “Adoecimento do professor: uma análise de causas e consequências, estratégias e pressão e demandas de trabalho na rede municipal de Manaus”, especificamente na Divisão Distrital Zona Sul (DDZ-Sul), durante o período de 2022-2023, de autoria de Araújo (2024). O estudo está inserido na área de Educação do Curso de Mestrado da Universidad de la Integración de las Américas, no Paraguai. Nesse contexto, a

pesquisa aborda a questão central: Quais são as principais causas e consequências do adoecimento físico-emocional do professor? Com base nessa indagação, o objetivo principal é identificar as principais causas e consequências do adoecimento físico-emocional do professor.

A esse respeito, Araújo (2024) destaca que o adoecimento físico-emocional dos professores é uma questão crescente que afeta tanto a saúde dos educadores quanto a qualidade do ensino. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as causas e consequências desse problema, com foco na sobrecarga de trabalho, pressão emocional e condições das escolas, com estratégias de prevenção e apoio aos docentes, promovendo um ambiente escolar mais saudável.

Na fundamentação teórica, dividiu-se em duas seções principais que explora as causas e consequências do adoecimento físico-emocional dos professores no ambiente escolar. Essas causas incluem a sobrecarga de trabalho, pressão psicológica, estresse na gestão de sala de aula e condições estruturais inadequadas, afetando negativamente a saúde dos docentes e, conseqüentemente, diminuindo a qualidade do ensino, com aumento de absenteísmo e diminuição da motivação e; as consequências do adoecimento incluem a redução da eficácia pedagógica, comportamentos emocionais negativos e falta de engajamento, impactando o aprendizado dos alunos e o clima organizacional das escolas e, criando um ciclo prejudicial à educação. Na metodologia, opta-se por uma abordagem qualitativa, centrada na interpretação das narrativas dos participantes, por meio de técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. A seguir, são apresentadas a conclusão e as referências.

## CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO ADOECIMENTO FÍSICO-EMOCIONAL DOS PROFESSORES

O adoecimento físico-emocional do professor é um tema de grande relevância, principalmente no contexto educacional atual, onde a pressão por resultados e a sobrecarga de tarefas geram altos índices de sofrimento entre os profissionais da educação. O trabalho docente envolve, uma carga emocional e física intensa, que não é facilmente percebida pelos outros, mas que pode levar a sérios problemas de saúde, tanto psicológicos quanto físicos. Nesse sentido, Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2019) destacam que a doença atinge:

A saúde mental quanto .... [à] física de quem a possui... a correlação entre adoecimento psíquico e transtornos físicos, como dores musculares, problemas relacionados ao aparelho fonador e à visão, a queda de cabelo e distúrbios do sono (Ferreira-Costa e Pedro-Silva, 2019, p. 5).

Com base nesse raciocínio, os autores afirmam que a saúde mental e física está profundamente interconectada, com o adoecimento psíquico, como estresse e ansiedade, gerando transtornos físicos, como dores musculares, problemas de voz, distúrbios de visão, queda de cabelo e insônia. Ao acompanhar essa lógica

de argumentação, Araújo (2024) acrescenta que professores apresentam, doenças como lesão de esforço repetitivo (LER), distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT), paralisia e câncer que revelam a correlação entre os aspectos psíquicos e físicos da saúde, exacerbada pelo estresse e ansiedade comuns na profissão. Em face disso, Santos (2009) destaca que essas condições, incluindo depressão e doenças físicas, emergem de um conjunto de relações sociais moldadas pelo modelo de produção moderno.

## Causas do Adoecimento Físico e Emocional

O adoecimento físico e mental dos professores é um tema complexo, influenciado por fatores como as condições de trabalho e as demandas emocionais da profissão. Entre as causas, destacam-se o estresse crônico, exaustão emocional, ansiedade, depressão e problemas de saúde física. Ao seguir essa linha de raciocínio, Barros *et al.* (2007, p.7) argumentam que:

O elevado índice de transtornos osteomusculares (40,9%) se associa aos mentais (40,9%), como por exemplo, apatia, estresse, desesperança, paralisia e desânimo, que se fizeram representar de prevalência indicativa de transtornos mentais menores, o que reforça a situação de desgaste vivida pelos trabalhadores [...].

Nesse sentido, o adoecimento físico e mental dos professores é reflexo de um ambiente escolar desgastante e estressante, sendo essencial a compreensão das causas e das consequências para a promoção da saúde e do bem-estar dos docentes. Pois, as mudanças na função do professor se ligam – como a fragmentação de seu trabalho e o aumento das demandas –, a um processo histórico de transformações sociais, o que intensifica o impacto na vida profissional e pessoal dos educadores.

## Deficiência na formação e reflexos na prática pedagógica

A falta de formação contínua adequada pode contribuir para o adoecimento dos professores, afetando a saúde e a qualidade da educação. Em face disso, Esteve *et al.* (1995) relatam que a formação contínua é importante para que os professores compreendam as reformas curriculares, sentindo-se seguros diante das mudanças propostas.

Nessa linha de raciocínio, assinala-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece a formação mínima ser obrigatória de nível superior aos professores da educação básica, desde a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio. Decerto, o artigo 62 da LDBEN (Brasil, 1996) referenda a exigência de licenciatura plena para os docentes da educação básica, sublinhando a importância de uma formação adequada para cada nível de ensino.

Desse fato, a Portaria Nº 2536/2023-SEMED/GS define o perfil do profissional de apoio escolar, destacando competências como empatia, criatividade, comunicação, domínio das tecnologias, proatividade e compromisso com a inclusão educacional (Manaus, 2023). A cooperação entre escola e família visa promover o

desenvolvimento integral das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de crianças e estudantes da educação especial.

Ademais, professores enfrentam dificuldades em apoiar alunos especiais devido à falta de formação específica, precisando do suporte da equipe escolar. A inclusão exige habilidades que se desenvolvem na prática, e a falta de preparo e programas de educação continuada gera estresse nos docentes, dificultando a inclusão (Nogueira, 2021; Gasparini *et al.*, 2005).

É fundamental que as políticas educacionais e as instituições forneçam formação adequada aos professores para lidar com a diversidade dos alunos, oferecendo recursos e suporte. Saviani (2011) destaca que, embora existam muitos estudos nas universidades, eles estão dispersos, e propõe a criação de um projeto coordenado pelo MEC para integrar esses recursos, conforme a nova LDBEN.

Nesse ponto, Tardif (2014) contribui ao reconhecer os professores como profissionais e sujeitos do conhecimento, enfatizando seu direito à influência do processo educativo, inclusive em sua própria formação, criticando a falta de reconhecimento de que eles possuem a competência para atuar na construção e no controle de sua própria formação profissional, juntamente com outros educadores.

## Desinteresse e falta de engajamento do aluno na aprendizagem

O desinteresse dos alunos e a falta de engajamento afetam a saúde física e mental dos professores, aumentando o estresse, frustração e esgotamento emocional. Nessa acepção, Sousa *et al.* (2020) destacam que o desinteresse se manifesta em evitação de atividades, resistência e agressões, prejudicando a reputação dos docentes e, em casos extremos, gerando violência. Por essa razão, Tardif (2014) destaca que os docentes não são totalmente responsáveis pelos fracassos escolares, devido aos fatores externos que influenciam, frequentemente, fugindo o desempenho dos alunos ao controle do professor. Um dos maiores desafios da profissão é lidar com um processo de aprendizagem que não depende exclusivamente do esforço do docente. Para enfrentar esses desafios, é importante criar um ambiente de aprendizagem estimulante, adotar técnicas inovadoras e, oferecer apoio emocional e profissional aos professores, com vista à mitigação dos impactos negativos na saúde dos docentes.

## Condições inadequadas e comprometimento no desempenho

A falta de infraestrutura nas escolas, como salas superlotadas e materiais inadequados, compromete as condições de trabalho dos docentes. Em tal perspectiva, Moura *et al.* (2019) apontam que essa precarização é por conta da escassez de recursos essenciais, como banheiros inadequados, sala de aula mal iluminada e climatizada entre outros, afetando diretamente a qualidade do ensino. Por esse motivo, as condições inadequadas nas escolas afetam a qualidade do ensino e o bem-estar dos professores e alunos, comprometendo o seu desempenho. E Souza *et al.* (2003) acrescentam que eles, usam a criatividade com a adaptação de suas práticas de ensino, para alcançar os resultados desejados.

Com efeito, o trabalho oferece sustento, propósito e identidade, mas condições inadequadas, pressão e falta de recursos que levam ao adoecimento. Para isto, Esteve *et al.* (1995) salientam que a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não são acompanhados por melhorias nas condições de trabalho, resultando em um ensino de qualidade dependente do esforço voluntário dos docentes, em vez de condições adequadas.

Além disso, as reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 aumentaram as responsabilidades dos professores sem melhorar suas condições de trabalho, com salários baixos, falta de recursos e turmas grandes. Sob tal argumentação, Oliveira *et al.* (2002) apontam que isso resultou em maior cobrança sem benefícios para os docentes. Um ambiente de trabalho adequado é essencial para a motivação e o bem-estar dos professores, prevenindo doenças e afastamentos. Pois, é essencial a adoção de políticas públicas que melhorem as condições de trabalho, incluindo gestão da carga horária, segurança, apoio emocional e reconhecimento.

## Impactos e desafios da violência escolar

A educação desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, preparando pessoas qualificadas para o enfrentamento dos desafios da globalização e da crescente demanda por integração econômica. Sob tal parecer Rezende e Lopes (2018) sinalizam que, devido à lógica capitalista e aos avanços tecnológicos, surgem novos desafios, como crises sociais, exclusão profissional e desemprego, refletindo as mazelas da sociedade.

Assim, a crise ética, as transformações familiares, a fragilidade dos laços sociais, as incertezas sobre o futuro e o aumento da violência impactam a sociedade e o ambiente escolar. Por sua vez, Silva (2007) destaca que a violência nas escolas prejudica as atividades educacionais, intensifica o trabalho docente e contribui para a desvalorização da profissão. Essa violência, tanto simbólica quanto física, está inserida em um contexto mais amplo que afeta os professores, aumentando sua carga de trabalho. Por seu turno, Sousa *et al.* (2020) apontam que ameaças são usadas para intimidar docentes, forçando-os a ceder a pressões contrárias às diretrizes pedagógicas.

Com efeito, o aumento da violência na sociedade compromete a segurança nas escolas, tornando-as ambientes inseguros para o aprendizado. Mudanças sociais, como o uso de armas, drogas e a expansão de gangues nas escolas, agravaram a violência desde os anos 1950, enfraquecendo os vínculos com a comunidade. Como reforço às reflexões, Rezende e Lopes (2018) ressaltam que essas transformações resultaram em um ambiente escolar cada vez mais inseguro em que as medidas de segurança e os programas de prevenção são essenciais para garantir um ambiente escolar seguro.

## Ausência de suporte familiar e aumento da carga de trabalho

A falta de apoio familiar no desempenho acadêmico também aumenta a carga de trabalho dos professores, que assumem funções extras como conselheiros e

mediadores, o que gera mais estresse e afeta a saúde dos docentes. Confirmando tal inferência, Souza (2018) destaca que os professores, sem a colaboração dos pais, se veem na obrigação de lidar com problemas emocionais dos alunos, como conflitos familiares, violência doméstica, drogas e abuso sexual, sem o preparo para tais demandas. Isso gera conflitos com sua prática pedagógica e prejudica o ambiente escolar. Ao contrário do engajamento dos pais na vida escolar, melhora o desempenho acadêmico e fortalece a parceria entre escola e família. Em face disso, Polônia e Dessen (2005) assevera que a colaboração dos pais é fundamental para a aprendizagem, pois o distanciamento familiar provoca desinteresse escolar e desvalorização da educação, especialmente, entre os mais carentes.

Porquanto, a falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos sobrecarrega os professores, gerando frustração e contribuindo para o adoecimento mental e o fracasso escolar. Em síntese, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) assinalam que essa ausência de colaboração aumenta a pressão sobre os docentes, comprometendo o sucesso educacional. As transformações sociais e econômicas, como a globalização e a crise ética, afetam os professores, gerando desvalorização e desmotivação. Em última análise, Alves-Mazzotti (2007) ajunta que a falta de apoio familiar e o desinteresse dos pais na educação dos filhos, aliados ao enfraquecimento dos laços familiares e à violência nas grandes cidades, comprometem o engajamento e a autoestima dos docentes.

## Reflexos da desvalorização social no trabalho

A Lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação- PNE, com metas para melhorar a qualidade da educação e valorizar os profissionais da área. A Meta 17 do PNE busca equiparar o rendimento médio dos professores das redes públicas ao dos profissionais com escolaridade equivalente, com estratégias como: criação de um fórum liderado pelo Ministério da Educação para atualizar o piso salarial, monitoramento salarial por indicadores da PNAD e implementação de planos de carreira nos diferentes níveis de governo, conforme a Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2014).

Porém, os professores enfrentam a realidade de baixos salários, o que os obriga a trabalhar em dois ou três turnos para melhorar sua renda familiar. Essa sobrecarga física e emocional impacta diretamente sua saúde e a qualidade do ensino. Destarte, Nascimento e Seixas (2020) acentuam que um estudo da UFMG (2013) revelou a insatisfação dos docentes com a remuneração, considerada injusta e inadequada para suas funções. Muitos trabalham em várias escolas ou buscam atividades extras que afetam negativamente a motivação, a satisfação e qualidade de vida.

## Dinâmicas ocultas de exploração nas relações interpessoais

O ambiente escolar, com relações difíceis entre alunos, colegas e gestores, contribui para o adoecimento emocional dos professores, causando ansiedade, depressão e síndrome de burnout. Em vista disso, Wallau (2016) aponta que o

estresse ocupacional impacta tanto a vida profissional quanto pessoal dos docentes, com conflitos entre a profissão e a vida familiar, além de demandas emocionais e sociais, resultando em altos índices de afastamento por doenças mentais.

Nessa esteira intelectual, Dejours (1992) salienta a complexidade das relações de trabalho, em que os vínculos humanos são difíceis e estressantes, especialmente com hierarquia, chefias e colegas. Ele aponta que o trabalho sob pressão e ritmo imposto aumenta a ansiedade, sendo as relações hierárquicas uma fonte significativa de estresse, agravada pela cobrança de produtividade, cumprimento de metas e sistemas de prêmios e bonificações.

O assédio moral no trabalho é uma violência psicológica caracterizada por comportamentos abusivos e sistemáticos que afetam a dignidade e os direitos dos trabalhadores (Brasil, 2019). Portanto, no ambiente escolar, esse tipo de assédio afeta professores, alunos, familiares e colegas, comprometendo o trabalho docente (Araújo, 2024). A competitividade e o foco no empreendedorismo dificultam a construção de uma identidade coletiva voltada para a melhoria da educação, promovendo valores individualistas e medindo a competência pela produtividade e acesso a recursos limitados (Bosi, 2007).

Nesse contexto, a criação de uma identidade focada na mudança se torna difícil, prevalecendo os valores individualistas e naturalizando a competição. Muitos professores compartilham seus problemas com gestores e colegas, expondo conflitos e rivalidades. Por esse motivo, Dejours (1992) acentua que essa atmosfera de trabalho gera desconfiança, rivalidades e comportamentos prejudiciais, deslocando o conflito do poder de uma dimensão vertical para uma horizontal, afetada negativamente nas relações entre os trabalhadores.

## Consequências do Adoecimento Físico-Emocional

Transtornos mentais em professores podem levar ao surgimento de doenças físicas e psicológicas, como ansiedade e depressão. E Souza (2018) destaca sintomas físicos frequentes, como dores musculares, enxaquecas, fadiga, taquicardia e tontura, além de sinais de sofrimento mental, como insônia, alteração de humor, ansiedade, perda de apetite, esgotamento e frustração, levando muitos docentes a utilização de medicamentos para aliviar esses problemas. Portanto, os afastamentos escolares – causados por fatores físico-psicológicos dos professores –, são muitas vezes motivados ou engajados devido às dificuldades emocionais. Por esse motivo, Santos (2009) aponta que esses afastamentos são justificados por atestado médico e, agravados pela falta de condições de trabalho.

Sob tal argumentação, Meis *et al.* (2003) reforçam que a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e os inadequados são fatores que contribuem para problemas de saúde física e mental nos professores. O estresse ocupacional prolongado aumenta o risco de burnout, com exaustão física, emocional e mental, levando muitos a considerar o abandono da profissão. Assim, Reis (2015) corrobora que a falta de condições mínimas de trabalho afeta o sistema educacional e aumenta os índices de adoecimento entre os docentes, evidenciando a complexa relação entre saúde, doença e trabalho no ambiente escolar.

## Efeitos da fragilidade nas conexões e a degradação da qualidade do ensino

O afastamento de professores devido às doenças impacta de forma negativa o ambiente escolar, interrompendo o ensino e a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Luz e Kaefer (2022) salientam que as causas do adoecimento resultam em consequências drásticas para os professores e o ensino, como aumento da desvalorização, insatisfação no trabalho e degradação da qualidade de vida. São sintomas como fadiga, estresse e a síndrome de burnout que afetam a saúde mental docente, comprometendo a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. Até porque ausência do professor prejudica o aprendizado dos alunos, especialmente quando não há substituto, afetando seu progresso acadêmico.

Os transtornos na instituição escolar afetam o ambiente de trabalho, prejudicando a qualidade do ensino e gerando conflitos, absenteísmo e desmotivação. Destarte, Souza *et al.* (2003) realçam que, diante das condições inadequadas, os professores recorrem às estratégias individuais, como faltar o trabalho ou tirar licença médica, para lidar com a situação. A readaptação profissional disfarça as condições de trabalho e individualiza a responsabilidade institucional pelo adoecimento.

### Repercussões econômicas com custos adicionais da Semed

O adoecimento dos professores resulta em custos financeiros significativos, como substituição e tratamento médico, além de perdas em formação e a eficiência do sistema educacional, prejudicando o desempenho dos alunos e, gerando custos adicionais com programas de recuperação. Nesse sentido, Ferreira e Pezuk (2021) evidenciam a necessidade de recursos adicionais para enfrentar essas consequências. O aumento do absenteísmo e o baixo desempenho afetam a produtividade, gerando mais custos, como maior rotatividade e estresse no trabalho, criando um ambiente tóxico e desmotivador.

A contratação de professores substitutos alivia a sobrecarga dos professores efetivos, que enfrentam carga de trabalho elevada devido aos afastamentos por doenças. Nesse sentido, Hashizume e Silva (2018) enfatizam que, nesse cenário de desgaste mental, os substitutos garantem a continuidade do ensino e as atividades escolares durante a ausência dos professores efetivos, sendo forte trabalhador à aquisição de doença física e psicológica.

Por conseguinte, Palheta (2016) afirma que o absenteísmo por licença médica impacta as organizações, gerando custos ao afetar a produtividade, lucros e qualidade. Para atender a ausência dos docentes, as organizações contratam e treinam substitutos, pagam horas extras e sobrecarregam os demais trabalhadores, resultando em estresse e fadiga.



## Desilusão profissional e abismo entre expectativas e realidades no universo educacional

Devido à sobrecarga e à desvalorização, muitos professores – esgotados emocionalmente –, pensam em abandonar a profissão, prejudicando o sistema educacional. Por essa razão Carlotto (2002) salienta que a síndrome de burnout é um fator que contribui para esse desejo de desistir. Pois, a situação de abandono da docência é causada pela baixa remuneração, pela falta de condições de trabalho, pela falta de perspectiva profissional e, pelos problemas de saúde e estresse.

Paralelamente, Lapo e Bueno (2003) sinalizam que o desencanto com a profissão e a insatisfação com o sistema educacional são também motivos significativos para o desejo de abandonar a carreira docente. A preocupação com a adoecimento, o estresse e a desvalorização financeira contribuem para o desencanto dos professores e o desejo de abandonar a profissão. Por essa razão, Favatto e Both (2019) indicam que, além da indisciplina dos alunos e agressões físicas, a discordância com as políticas educacionais e o estresse do trabalho são também motivos que levam à decisão de deixar o ensino.

Ademais, Lapo e Bueno (2003) apontam vários fatores que tornam o ambiente de trabalho desafiador e desmotivador para os professores, afetando sua qualidade de vida e comprometimento com a profissão. Entre as principais causas do desejo de abandonar a carreira estão a desvalorização financeira, a indisciplina dos alunos, a discordância com as políticas educacionais, agressões físicas aos docentes e o estresse no trabalho, que geram insatisfação e dificultam a permanência na profissão.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia da pesquisa adota uma abordagem descritiva e interpretativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e documental, com ênfase na análise qualitativa. A pesquisa utiliza técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. Com base no princípio de Sampieri *et al.* (2013, p.106), especificam que:

As propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam.

A metodologia foi aplicada a uma equipe multiprofissional, composta por assistentes sociais, psicólogos e um perito médico, com o intuito de investigar suas percepções e discursos sobre o tema abordado. A pesquisa qualitativa visa compreender e interpretar as experiências e significados dos participantes, focando em percepções e comportamentos, em vez de quantificar dados de forma sistemática. Seu objetivo é fornecer uma análise profunda e subjetiva da realidade,

abordando fenômenos complexos. Para Kaufmann (2013), os métodos qualitativos são ideais para entender essas complexidades, explorando contextos e nuances de forma única, sem a intenção de universalizar os resultados.

O estudo se concentrou em obter uma compreensão profunda sobre o fenômeno estudado, priorizando a perspectiva dos participantes por meio de entrevistas compreensivas. Esse método qualitativo permitiu um exame mais detalhado das experiências e opiniões dos envolvidos, o que é um diferencial na análise de dados. Além disso, Kaufmann (2013) sugere que, embora o método de entrevista compreensiva não seja amplamente reconhecido, ele compartilha características com outras abordagens qualitativas, como as etnológicas, que enfatizam o estudo em contextos específicos e a interação com informantes, destacando a riqueza e a singularidade dos dados obtidos.

Por essa via de raciocínio Kaufmann (2013) descreve o pesquisador como um “artesão intelectual”, enfatizando uma abordagem personalizada, criativa e focada no aprimoramento contínuo das habilidades, visando a excelência no trabalho. Essa perspectiva se opõe à abordagem moderna, que vê a pesquisa como uma produção em massa, centrada apenas na coleta e processamento padronizado de dados. Ao adotar metodologias como a análise do discurso e entrevistas compreensivas, os pesquisadores sistematizam e aprofundam seus conhecimentos pessoais, proporcionando uma análise mais rigorosa e precisa dos dados. De acordo com Brasil (2011), uma teoria objetiva do sujeito conecta texto e contexto, separando prática e teoria para entender como um texto gera sentidos. O discurso, portanto, reflete uma dimensão social e histórica, transcendendo a linguagem.

O discurso não é apenas uma construção linguística, mas está fortemente influenciado por fatores sociais e históricos. A análise do discurso deve, portanto, levar em conta esses contextos para oferecer uma compreensão mais rica e completa. Em face disso, Fischer (2001) alerta para a importância de evitar explicações simplistas, enquanto Michel Foucault destaca que, ao estudar um discurso, deve-se focar na complexidade do próprio discurso e nas palavras usadas, em vez de tentar encontrar significados ocultos ou definitivos. Isso permite que o discurso seja compreendido em sua totalidade, sem reduzi-lo a interpretações superficiais.

Ao estudar o discurso, há uma tendência comum de buscar explicações simplistas ou um sentido oculto e definitivo. No entanto, Michel Foucault propõe uma abordagem mais profunda e menos reducionista. Para ele, a análise do discurso deve se concentrar no que é realmente dito, nas palavras e na forma como elas existem, em vez de tentar desenterrar significados ocultos ou simplificar demais o conteúdo. Essa abordagem permite uma compreensão mais rica e detalhada do discurso, valorizando sua complexidade e múltiplas dimensões.

A pesquisa contou com a participação de nove servidores, sendo seis assistentes sociais, duas psicólogas e um perito médico. Para preservar a identidade dos participantes e assegurar o anonimato, cada um recebeu um código aleatório designando-os como assessores (ASSES.1; ASSES.2; ASSES.3; ASSES.4; ASSES.5; ASSES.6; ASSES.7; ASSES.8; ASSES.9). Esse procedimento visa garantir que seus relatos, que foram transcritos na íntegra, sejam mantidos confidenciais, protegendo a privacidade dos indivíduos envolvidos no estudo.

## AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A saúde física e emocional dos professores é crucial para o sistema educacional, já que os desafios diários afetam seu bem-estar. Relatórios indicam o aumento de estresse, ansiedade e outros problemas de saúde, com ênfase em afastamentos devido a transtornos mentais como depressão e ansiedade como evidenciado nas declarações de assessores.

A maior causa de afastamentos por licenças de adoecimento envolve todos os CID's de transtorno mental desde a ansiedade generalizada até transtornos de humor, transtorno bipolar. <sup>ASSEES.3</sup> A maioria dos afastamentos de licença é o emocional, sendo a principal causa a depressão, o pânico e a ansiedade, fora os CID's secundários como: diabetes, pressão alta, problemas ginecológicos. <sup>ASSEES.6</sup>

Fatores como violência, falta de valorização e sobrecarga de trabalho agravam a saúde dos professores, contribuindo para a síndrome de Burnout. Sob tal acepção, Dias e Silva (2020) apontam que o trabalho excessivo e os conflitos resultam em estresse crônico e depressão. Apoiados na aceitação desse princípio, Nascimento e Seixas (2020) reforçam a falta de apoio institucional, com 70% dos professores relatando não receber orientação para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Para enfrentar esses desafios, é necessário um planejamento adequado e suporte financeiro. Pois:

O professor das escolas especiais não se prepara psicologicamente. Muitos deles possuem um filho ou alguém na família que é especial, colocados de tal maneira na sala de aula sem formação pedagógica e psicológica. São várias situações de deficiências, sem preparo e sem recurso para o trabalho com esse tipo de assistência. <sup>ASSEES.6</sup> A má preparação na formação do profissional insuficiente com o preparo da realidade. Temos um número alto de crianças com diversos tipos de síndromes, a instituição pública e privada não dá o suporte, com formação especializada para o desenvolvimento do trabalho do professor. Portanto, ele busca o conhecimento com recursos próprios. <sup>ASSEES.2</sup> Sem preparo para o atendimento dessa demanda de criança com TEA [Transtorno do Espectro Autista], com crescimento vertiginoso. De modo que os professores têm que lidar com uma sala de aula lotada de alunos e ali dentro daquela sala tem alunos especiais. Quem ele vai priorizar? Os alunos especiais ou os alunos ditos normais? Ele sente a dificuldade de apoio, de políticas que possam minorar, que possam melhorar as condições de trabalho, isso passa por melhoria nas condições de trabalho. <sup>ASSEES.5</sup>

É fundamental que as secretarias de educação ofereçam suporte contínuo e formações adequadas aos professores. Confirmando tal inferência, Favatto e Both (2019) apontam que os desafios nas escolas geram desmotivação, e a formação continuada é essencial para lidar com isso. Porquanto, Souza (2018) destaca que

a jornada de trabalho dos professores, muitas vezes estendida por empregos adicionais, afeta sua vida social e limita o tempo para atualização profissional, comprometendo sua saúde física e mental. Nesse contexto, as assistentes sociais da SEMED Manaus orientam sobre direitos trabalhistas e oferecem suporte emocional, sugerindo a redução da carga horária para melhorar a qualidade de vida dos docentes.

O professor de 60 horas semanais deve reduzir a sua carga de trabalho para ter uma qualidade de vida saudável. Pois, a gente faz o trabalho de instruir para ele não adoecer lá na frente. <sup>ASSES.9</sup>

É fundamental que os gestores adotem uma abordagem solidária com os professores enfrentando problemas de saúde, oferecendo apoio para sua recuperação. Em vista disso, Santana e Neves (2017) enfatizam sobre a importância de uma articulação entre os sistemas educacional e de saúde para evitar que o professor retorne ao ambiente que o adoeceu. Evidentemente que, a ausência de professores por licenças médicas gera um grande ônus financeiro para as secretarias de educação, que precisam contratar substitutos, sobrecarregando a administração e afetando a qualidade do ensino. Assim:

A ausência de professores devido a adoecimento gera um grande custo para a secretaria, que precisa contratar substitutos, o que prejudica financeiramente. Além disso, a qualidade do ensino diminui, afetando o aprendizado dos alunos. <sup>ASSES.2</sup> A falta de professores devido a licenças médicas resulta na sobrecarga de outros docentes, que assumem a carga extra, afetando tanto o bem-estar dos professores quanto a gestão financeira da secretaria. <sup>ASSES.6</sup>

Nessa ordem de preocupação, Ribas *et al.* (2023) afirmam sobre o pagamento de professor com licença médica e de professor adoecido que o irá substituí-lo, resultando em custos adicionais para o pagamento de professores afastados e seus substitutos, prejudicando a eficiência administrativa e o fornecimento de educação de qualidade. Assim, “o absenteísmo docente gera um ônus considerável aos cofres públicos, sabendo que há a necessidade de suprir a vaga do professor afastado com outro convocado, gerando gasto extra para a gestão municipal” (Ribas *et al.*, 2023, p. 85). Dessa forma, o pedido de demissão é:

Resultado do adoecimento emocional da pessoa, como expresso por uma servidora que se sente incapaz de lidar com alunos especiais devido à falta de preparo e formação adequada. Essa falta de preparo gera pressões e cobranças, levando à sensação de impotência por parte do professor. Ao ser forçado a assumir uma turma para a qual não está preparado, o professor enfrenta o risco de adoecimento emocional. <sup>ASSES.9</sup> Pedem a exoneração porque não enxergam uma alternativa sobre seus diversos problemas na escola, Eles chegam tão angustiados. Senta-se e começamos a trazer o professor para razão, apresentamos diversas possibilidades para que não tome atitude que não venha a se arrepender depois. <sup>ASSES.5</sup>

Em vista disso, Lapo e Bueno (2003) explicam que o abandono não é apenas a desistência de uma posição, mas o resultado de um processo de insatisfações, fadigas e descuidos. No caso dos professores, o abandono pode significar a renúncia ao cargo ou uma ruptura com suas obrigações profissionais, surgindo de uma acumulação de tensões e insatisfações que tornam insustentável continuar no trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O adoecimento físico-emocional dos professores afeta sua saúde e desempenho, comprometendo a qualidade do ensino. As causas desse adoecimento são diversas, incluindo a sobrecarga de trabalho, as condições inadequadas de ensino e o estresse constante, características predominantes na rotina docente. Além disso, a falta de apoio psicológico e a valorização insuficiente da profissão agravam esse quadro. As consequências desse adoecimento não se limitam à saúde dos professores, mas repercutem no ambiente escolar, afetando o desempenho dos alunos e comprometendo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O sofrimento emocional e físico dos docentes pode gerar afastamentos frequentes, absenteísmo e uma redução significativa na motivação e no engajamento com o trabalho. É imperativo que políticas públicas e estratégias institucionais sejam implementadas para prevenir e tratar o adoecimento dos professores. A melhoria das condições de trabalho, o suporte psicológico adequado e o reconhecimento da profissão são fundamentais para garantir o bem-estar desses profissionais e, por conseguinte, a qualidade da educação. Esse olhar atento ao adoecimento docente é essencial para a construção de um sistema educacional mais saudável e eficiente.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação, política pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ARAÚJO, W. B. S. **Adoecimento do Professor**: uma análise de causas e consequências, estratégias e, pressão e demanda de trabalho na rede municipal de Manaus-Amazonas, Brasil, 2022-2023. Dissertação de Mestrado – Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2024.

BARROS, M. E., ZORZAL, D. C., ALMEIDA, F. S., IGLESIAS, R. Z., ABREU, V. G. V. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 1, p.103-123. Jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GF5t49jxCkSQxRWpnsnm5Gd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.

101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 171-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/32465>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Assédio moral no trabalho: perguntas e respostas. **Ministério Público do Trabalho**. 2019. Disponível em: [https://mpt.mp.br/pgt/publicacoes/cartilhas/assedio-moral-no-trabalho-perguntas-e-respostas/@@display-file/arquivo\\_pdf](https://mpt.mp.br/pgt/publicacoes/cartilhas/assedio-moral-no-trabalho-perguntas-e-respostas/@@display-file/arquivo_pdf). Acesso em: 09 abr.2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 dez.2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 set. 2022.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNgqLHS3ppm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev.2024.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DIAS, B. V. B.; SILVA, P. S. S. Síndrome de Burnout em docentes: revisão integrativa sobre as causas. **Cuidado em Enfermagem**, Campo Limpo Paulista-SP, v. 14, n. 1, p. 95-100, jan./jun. 2020.

ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. **Los profesores ante el cambio social**. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos, 1995.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Paraná, v. 41, n. 2. p.127-134, abr./jun. 2019.

FERREIRA, E. C.; PEZUK, J. A. Síndrome de Burn-out: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 02, p. 483-482, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/tyRLWxv9pLPf6RcBFxqmgDk>. Acesso em: 09 set. 2023.

FERREIRA-COSTA, R. Q.; PEDRO-SILVA, N. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-29, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago. 2005.

HASHIZUME, C. M.; SILVA, J. M. Gestão e qualidade do trabalho docente substituto: perspectivas sobre a saúde do educador. In: HASHIZUME, C. M. (org). **Trabalho docente e precarização nas relações laborais da educação uma abordagem crítica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 111-138.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LAPO, F. B.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 6, n. 118, p.65-88, mar. 2003.

LUZ, D. A. M.; KAEFER, C. O. L. A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: uma contribuição do fazer da psicologia. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 14, n. 41, p. 19–37, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/71246>. Acesso em: 31 mar.2024.

MANAUS (Município). Portaria nº 2536/2023-SEMED/GS, de 18 de dezembro de 2023. Avaliação Multiprofissional como único instrumento para encaminhamento do profissional de apoio escolar. **Diário Oficial de Manaus**, Amazonas, 18 de dez. 2023. p. 4.

MEIS, L.; VELLOSO, A.; LANNES, D.; CARMO, M. S.; MEIS, C. The growing competition en Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal Medical and Biological Research**, Ribeirão Preto, v. 36, n.9, p. 1135-1141, set. 2003.

MOURA, J. S.; RIBEIRO, J. C. O. A.; CASTRO NETA, A. A.; NUNES, C. P. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Bahia, v. 19, n. 40, p. 01–17, jun./jul. 2019.

NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n 36, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 01 set.2023.

NOGUEIRA, C. O papel do professor especializado na educação inclusiva. In: MIRANDA, E. (coordenação editorial). **Educação Inclusiva e a parceria da família**. São Paulo: Literare Books International, 2021. p. 43-66.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p.99-108, mar. 2010.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D. G.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 11, p. 51–65, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PALHETA, C. A. F. **Estudo do Absenteísmo por doença entre trabalhadores de uma Indústria do Estado do Amazonas**. Manaus, 146 p., 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas.

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicol. Esc. Educação**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

REIS, M. I. A. **Trabalho e adoecimento docente no contexto da reestruturação produtiva**. Universidade Federal do Maranhão. VII Jornada Internacional Políticas Públicas. 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo2/trabalho-e-adoecimento-docente-no-contexto-da-reestruturacao-produtiva.pdf>. Acesso em: 08 fev.2024.

REZENDE, V. C. P.; LOPES, Z. A. Trabalho docente e violência: novos ou velhos desafios? HASHIZUME, C. M. (org.). **Trabalho docente e precarização nas relações laborais da educação uma abordagem crítica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 29-58.

RIBAS, N. Y. P. C.; ILHA, P. V.; GRAUP, S. Adoecimento e absenteísmo docente e suas repercussões no ensino e na gestão. **Educação: Expansão, políticas públicas e qualidade**, Rio Grande do Sul, v. 3, p. 74-89, out./dez. 2023.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, F. A. L.; NEVES, I. R. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde e Sociedade**, Corumbá, v. 26, n. 3, p. 786-797, jul./set. 2017.

SANTOS, G. B. Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.285-304, out. 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SILVA, F.J. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim**. Belo Horizonte, 204 p., 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SOUSA, E. C.; OLIVEIRA, E. G.; SILVA, E. A. P.; BRITO, V. L. F.; CERQUEIRO, N. P. S. A precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. In: NUNES, C. P.; CARDOSO, B. L. C.; SOUSA, E. C. (org.). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. p. 15-34.



SOUZA, F. V. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Cadernos de psicologia, sociologia e trabalho**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 103-117, jul./dez. 2018.

SOUZA, K. R.; SANTOS, M. B. M.; PINA, J. A.; MARIA, A. B. V.; CARMO, M. A. T.; JENSEN, M. A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p.1057-1068, ago./nov. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WALLAU, S. M. Estresse laboral e síndrome de burnout: uma dualidade em estudo. **Revista científica Gestão e Desenvolvimento**, Novo Hamburgo, Feevale, v. 1, n. 1, p. 67-75, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistagestaoedesenvolvimento/article/view/1051>. Acesso em: 15 fev. 2023.



## Diálogo com a Etnomatemática e Representação Semiótica do Conhecimento Matemático Indígena: Uma Experiência Docente com os Baniwa e Kuripako do Alto Rio Negro

### *Dialogue with Ethnomathematics and Semiotic Representation on Indigenous Mathematical Knowledge: A Teaching Experience with the Baniwa and Kuripako of the Alto Rio Negro*

**Rejane Maria Caldas Freitas**

*Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA- Canoas/RS. CV: <http://lattes.cnpq.br/8987475082813033>*

**Clarissa de Assis Olgin**

*Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA- Canoas/RS. CV: <http://lattes.cnpq.br/6084338631806703>*

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

*Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>*

**Resumo:** Realizamos o estudo com base na experiência como docente no curso de Agentes Comunitários Indígenas de Saúde-ACIS para uma turma indígena das etnias Baniwa e Kuripako, que aconteceu na Comunidade de Camanaus, em São Gabriel da Cachoeira. O objetivo é analisar a sistematização dos conhecimentos matemáticos dos estudantes sob a perspectiva da Etnomatemática e da Representação Semiótica no contexto indígena desses povos. Nas sociedades indígenas, a sistematização matemática ocorre sem registros gráficos, de forma oral e prática. A abordagem metodológica se adequa à pesquisa qualitativa com a natureza da pesquisa participante, utilizando instrumentos como a observação e os registros elaborados pelos alunos, durante as atividades em sala de aula, após apresentação docente. Os fundamentos teóricos proporcionaram o embasamento para a compreensão da sistematização do saber matemático indígena, resultando como indicativo de uma matemática regida pela subsistência e estruturação ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** etnomatemática; representação semiótica; Baniwa; Kuripako; conhecimento matemático.

**Abstract:** The study was conducted based on teaching experience in the Indigenous Community Health Agents (ACIS) course for an indigenous class of the Baniwa and Kuripako ethnic groups, held in the Camanaus Community, in São Gabriel da Cachoeira. The objective is to analyze the systematization of students' mathematical knowledge from the perspective of Ethnomathematics and Semiotic Representation within the indigenous context of these peoples. In indigenous societies, mathematical systematization occurs without graphic records, taking place orally and through practical applications. The methodological approach aligns with qualitative research, adopting a participatory research nature and utilizing instruments such as observation and students' written records produced during classroom activities following the teacher's presentation. The theoretical foundations provided the basis

for understanding the systematization of indigenous mathematical knowledge, indicating a mathematics governed by subsistence and structured over time.

**Keywords:** ethnomathematics; semiotic representation; Baniwa; Kuripako; mathematical knowledge.

## INTRODUÇÃO

Os povos Baniwa e Kuripako do Alto Rio Negro, assim como outras etnias, possuem características próprias, com as atividades relacionadas diretamente com a natureza. Nas suas produções de diversificados materiais, encontramos implícita uma matemática que associa o abstrato ao concreto, sem possuir grafia para a descrição da resolução de um determinado problema de seu contexto, ficando seus conhecimentos em descrédito perante a sociedade não indígena. É na situação de compreensão de como os indígenas sabem e fazem matemática que a Etnomatemática dá subsídios no entendimento de possíveis matemáticas, além daquela que se conhece, oferecida nas escolas não indígenas.

A pesquisa seguiu a orientação tornada em forma de questão: existe a possibilidade de representação semiótica na Etnomatemática dos povos Baniwa e Kuripako do curso de ACIS? Na busca pela resposta da questão, despertou-nos o interesse em analisar as etapas de registros de representação dos Baniwa e Kuripako entre a Etnomatemática e a matemática escolar. De antemão, pressupomos que os alunos Baniwa e Kuripako do curso de ACIS fazem registros da representação semiótica entre a Etnomatemática e a Matemática do não indígena.

Referente à Etnomatemática, dialogamos com autores que conversam sobre conhecimentos matemáticos de diferentes povos, especificamente, povos indígenas, entre eles: D'Ambrósio (2007) infere sobre a terminologia da Etnomatemática e o saber/fazer matemática em diferentes contextos; Levi Strauss (2004) fala sobre a ciência do concreto e a sistematização do conhecimento; o antropólogo Theodor Koch-Grünberg (2005) relata sobre os conhecimentos dos Baniwa e Kuripako; o naturalista Wallace (1848) relata as atividades desenvolvidas pelas etnias do Alto Içana; Freitas (2020) e Green (2002) refletem sobre os sistemas de numeração indígena Baniwa e Kuripako. Ademais, discutimos com Raymond Duval (2012) sobre a representação semiótica que acontecem os registros de representação matemática. E não podemos esquecer Cabalzar e Ricardo (2006) – vale destacar que a escrita Kuripako é com base nesses autores –, que trazem informações essenciais sobre cada etnia do Alto Rio Negro.

O estudo adota uma abordagem qualitativa. De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 269), esse tipo de pesquisa busca a análise e a interpretação de “aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, aplicada ao contexto indígena. Por sua vez, Severino (2007, p. 119) mostra “a abordagem qualitativa ... [referenciando] mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente especificidades metodológicas”, de tal modo que a proposta é de análise da sistematização e registros de representação matemática no contexto etnomatemático.

Em tal perspectiva, a investigação é de natureza da pesquisa participante. Para isto, Fonseca (2020) salienta que se deve buscar o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade. Assim, o estudo se desenvolve a partir da interação entre o pesquisador e os membros da comunidade investigada, com vista à busca de problemas reais para debater e estudar os sujeitos implicados. Devido ao envolvimento diretamente com a turma de estudantes, os instrumentos de coleta de dados se deram por meio da observação e dos registros produzidos pelos próprios alunos, durante as atividades em sala de aula.

## ETNOMATEMÁTICA NO CONTEXTO INDÍGENA BANIWA

Os registros históricos revelam que as concepções matemáticas acompanham o desenvolvimento da humanidade como organização social, desde a era pré-histórica até os dias atuais. Ubiratan D'Ambrósio (2007) reforça que – do período da pedra lascada à realização das grandes navegações do século XV – o ser humano desenvolve novas formas de estruturação da sociedade. O autor destaca a aplicação do pensamento matemático quando o homem usa as grandezas na confecção das pedras lascadas, na construção de moradias, no sistema de produção, na elaboração dos calendários e, em outras construções empregadas no cotidiano. Motivos que levam D'Ambrósio (2007, p. 19) a afirmar que “a avaliação das dimensões apropriadas para a pedra lascada talvez seja a primeira manifestação matemática da espécie. O fogo, utilizado amplamente a partir de 500 mil anos, dá a alimentação com características inclusive de organização social”. Ao partir dessa inferência, é possível dizer que a aplicação da matemática é de maneira intrínseca ou extrínseca ao cotidiano da pessoa, seja individualmente ou coletivamente.

Pela necessidade de subsistência, o ser humano buscou aprimoramento progressivo das técnicas de construção de instrumentos, das estratégias de organização social, das práticas intelectuais aplicadas ao contexto que se orientam pelo parâmetro de tempo e espaço. Levamos em consideração a história evolutiva da matemática, tempo – do período pré-histórico ao século XV – e espaço – população do Ocidente, Oriente e Américas –, que resolvia os problemas do cotidiano, paralelamente nos diferentes espaços, mas num mesmo direcionamento. Em tal perspectiva, vimos a matemática com várias formas de saber e de fazer. Destarte, D'Ambrosio (2007, p. 22) assevera que, entre as diversas formas de fazer e saber matemática, algumas privilegiam:

Comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais.

Diante da exposição sobre o saber/fazer matemática, a Etnomatemática se apresenta como a matemática desenvolvida e explicada da mesma forma por indivíduos do mesmo grupo cultural que utiliza os instrumentos materiais e intelectuais

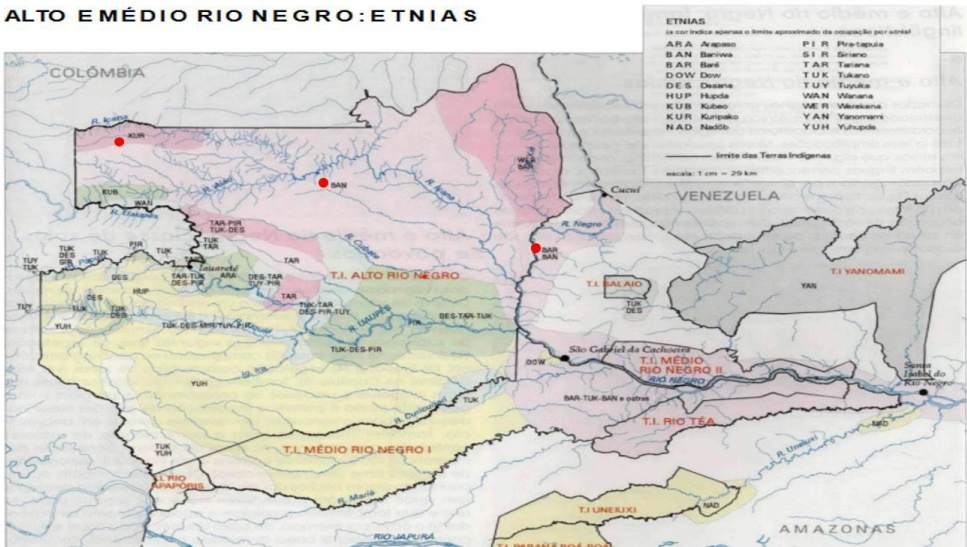
para dar solução às adversidades do cotidiano. Sobre a definição de Etnomatemática, D’Ambrósio (2007, p. 60) infere que:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de **ticas**] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo **matema**] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo **etnos**].

Ao partir da definição de Etnomatemática, a matemática utilizada pelos indígenas apresenta características próprias de saber/fazer matemática, de acordo com cada grupo étnico. Nesta linha de raciocínio, seguimos a discussão sobre a matemática de povo Baniwa e Kuripako, formulando o questionamento: Quem são os povos Baniwa e Kuripako?

Dentre as etnias presentes na região do Alto Rio Negro do Estado do Amazonas, encontramos as etnias Baniwa e Kuripako, ambos pertencentes ao grupo linguístico Aruak, sendo que os Kuripako falam a mesma língua Baniwa, com algumas variações. Eles vivem na fronteira do Brasil, Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiari e Cubate; em comunidades do Alto Rio Negro/Rio Guainía – nome do Rio Negro fora do Brasil –, nas cidades de São Gabriel da Cacheira, Santa Isabel e Barcelos no Amazonas (FOIRN/ISA, 2000; Cabalzar e Ricardo, 2006). Para isto, destacamos abaixo, no mapa 1, com a localização das etnias que habitam a região do Médio e Alto Rio Negro.

**Figura 1 - Mapa: Localização das etnias Baniwa e Kuripako no Noroeste Amazônico.**



Fonte: Mapa Livro- ISA, 2006.

Nesse mapa 1, os pontos vermelhos mostram a localização dos povos Baniwa e Kuripako, na região do Alto Rio Negro, sendo perceptível a circulação pela mesma região. Além da língua, da proximidade de relação e das trocas entre as duas etnias, elas apresentam também características semelhantes na confecção e na construção de instrumentos e de objetos concretos, carregados de matemática. A matemática no contexto Baniwa e Kuripako se apresenta na prática do dia a dia, nas armas, nos utensílios e em diversos tipos de construções. Atualmente, os Baniwa e os Kuripako são considerados exímios na confecção de cestarias de arumã, conhecimento repassado de geração em geração. O antropólogo Theodor Koch-Grünberg (2005) narra sobre a confecção de armas para caçar animais, descrevendo a Etnomatemática aplicada para tal construção. Ele relata que as tribos do rio Içana e de seus afluentes usam uma carauatana que é a arma principal de caçar aves e pequenos quadrúpedes dos indígenas do noroeste amazônico. Ela possui duas partes principais: o cano de 2,80m até 3m de comprimento – extraído de uma arrundinácea, com haste desde a raiz –, ergue reto como uma vela e sem nós.

A fabricação desse tipo de arma passa por um procedimento cuidadoso para que ela não se quebre ou rache, de modo que o diâmetro seja de 2½ cm, e o calibre de 11 até 13mm, contendo a abertura do bocal um diâmetro de 3 a 4 cm. Para animais de porte maior, esses povos construíam armas com outras dimensões, confeccionando flechas de vários tamanhos. Quanto aos outros instrumentos, fabricavam potes de barro para guardar o curare (veneno); os balaios e as cestarias de arumã, impregnados de grafismos; o forno de argila para o preparo da farinha e de outros derivados da mandioca. A construção de cerâmicas é descrita de forma admirável por Koch-Grünberg (2005, p. 547) – quando destaca as tribos do tronco linguístico Aruak do rio Içana e de seus semelhantes –, ao encontrar:

Uma cerâmica altamente desenvolvida, que produz exemplares pintados com belos motivos vermelhos, meandros e outros motivos de trançado, linhas de caracóis e também motivos de gente e animais. [...] As vasilhas pintadas, potes e bacias, para conservar sua beleza, são usadas para transportar e guardar água.

O mesmo conhecimento sobre a construção de armas e a manipulação de veneno – realizado pelos indígenas do Rio Içana –, é citado pelo naturalista Alfred Russel Wallace quando ingressou em uma viagem pelos rios Amazonas e Negro, no ano de 1848. Wallace (1979, p. 137) narra, na passagem pelo Rio Içana, que os indígenas utilizavam as *zarabatanas* como armas construídas de:

Um tubo de assopro de dez ou quinze pés de comprimento, através do qual são expedidas pequenas setas com extrema força e pressão. Com esta arma, .... [caçavam] qualquer tipo de animal, especialmente aves. Ela equivale à espingarda quanto ao alcance, chegando a superá-la no que concerne à precisão. As setas são envenenadas, de modo que basta um pequeno ferimento para abater uma ave grande.

Essas informações de Wallace (1979, p. 139) se confirmam em outro momento, quando ele descreve o manuseio do veneno usado nas armas, em que as setas são:

Das fibras espinhosas do patuaá (*Oenocarpus batawa*), as quais são apontadas e untadas de veneno numa das extremidades. A outra ponta é envolvida em palma (o revestimento sedoso das sementes de um *Bombax*), enrolada de modo a formar um pequeno cone de diâmetro tal que tape exatamente o tubo, mas sem ficar apertado. As setas são transportadas dentro de uma aljava de vime, calafetada com resina no fundo. Quando está chovendo, inverte-se a aljava e as permanecem secas.

Todo procedimento aplicado na confecção das zarabatanas – no manuseio do veneno e no uso das armas –, está em algum conhecimento matemático, em que o abstrato (cognição) é o procedimento mental que se apresenta no concreto (construção), sendo as práticas de produção. Nesse sentido, Freitas (2020) destaca as produções de instrumentos e ferramentas que os homens aplicam, no uso da racionalidade, “elementos matemáticos existentes na natureza como: dimensões, cálculos, formas, espaço, tempo, classificação, comparação, quantificação etc.” (Freitas, 2020, p. 32). Vale ressaltar que entre os povos indígenas podem ocorrer semelhanças e diferenças culturais, de tal modo que as suas produções servem de instrumento de troca entre as etnias, tornando assim uma relação interétnica.

Nesse sentido, D’Ambrósio (2009, p. 17) menciona a abrangência da matemática em todas as esferas constituintes de um grupo social. Ou seja, a matemática tem, “como qualquer outra forma de conhecimento, a sua dimensão política e não .... [podemos] pode negar que seu progresso tem tudo a ver com o contexto social, econômico, político e ideológico e com fatores psicoemocionais, inclusive espirituais”.

No contexto indígena, a Etnomatemática surge como meio de resgate da Matemática existente fora do ambiente escolar aplicada na resolução de problemas do cotidiano. Diante do exposto, D’Ambrósio (2009) considera que o objetivo da Etnomatemática está no entendimento da geração, da organização intelectual e social, da difusão e transmissão do conhecimento e, do comportamento humano. Ao longo da evolução, esses conhecimentos se acumulam na busca pela sobrevivência e transcendência, relacionada diretamente ao entendimento de tempo e espaço de cada grupo étnico.

## REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA POR RAYMOND DUVAL

O homem se distingue de outros animais pela capacidade de abstração e representação das coisas. Ou seja, a condição de simbolização, de manipulação e, de operação dos signos está nas entidades representativas, com vista à capacidade de gerar significados, a partir das representações da experiência no mundo.

Dessarte, essas representações são um conjunto de signos com regras bem definidas. Na matemática, envolvem a epistemologia do objeto, com o funcionamento do pensamento matemático, sem confundir a representação mental de signos com a representação semiótica. Para Duval (2012), a representação mental se refere ao “conjunto de imagens e, mais globalmente, às conceitualizações que um indivíduo pode ter sobre um objeto, sobre uma situação .... que lhe é associado” (Duval, 2012, p. 269). Já a representação semiótica não é interna e nem externa, ela constitui o emprego de signos pertencentes a um sistema de representações que tem dificuldades próprias de significação e funcionamento.

Podemos dizer que a representação semiótica não é meramente dependente da representação mental, complementando-se ambas para o aprendizado dos conceitos matemáticos. Ou seja, é necessária a interiorização da semiótica para preencher algumas funções cognitivas, com a presença de uma variedade de registros semióticos essencial para a formação da representação mental, sendo também válido, o inverso. Na semiótica, o processo de representação e interpretação dos signos e, a operação do pensamento humano é inseparável da presença de uma variedade de registros semióticos.

Para Duval (2012), o ensino da matemática é, antes de tudo, propiciar situações para o desenvolvimento geral das capacidades de raciocínio, sendo somente possível mediante a noção de representação semiótica – de escrita, traçados, figuras, linhas, notação, símbolo –, que representa os objetos matemáticos. Contudo, é necessária a distinção entre objetos matemáticos, imprescindível de representação, com o tratamento das distintas apresentações. As representações semióticas resultam da aplicação de signos que fazem parte de um sistema de representações, com interações próprias de signos e funcionamento, fundamentais para o exercício cognitivo do raciocínio matemático, apresentando o mesmo objeto de várias maneiras.

Duval (2012) emprega o termo *registro* para distinguir os sistemas semióticos, utilizados na Matemática daqueles aplicados em outros contextos, que representa um campo de variação da representação semiótica, por fatores cognitivos específicos. Essa variação permite a análise de um objeto matemático por meio de diferentes registros, como o verbal – na língua materna –, o gráfico, o numérico e o algébrico. A compreensão completa de um conceito matemático se dá na coordenação de pelo menos dois registros de representação semiótica. Em outras palavras, o pensamento matemático acontece quando a linguagem própria e outros tipos de expressões estão em harmonia, ocorrendo de forma rápida e espontânea, durante a atividade cognitiva de conversão. Tal questão requer duas operações cognitivas, a *semiose* e a *noesis*, ambas relacionadas à interpretação do objeto matemático e à própria representação.

Na análise da Semiótica, a *semiose* designa o processo cognitivo de conversão de objetos matemáticos, em registros semióticos, enquanto a *noesis* representa a interpretação conceitual desse objeto, referindo-se às ações cognitivas, com tendência à interpretação do objeto – pensamento, imaginação –, na compreensão de diversos conceitos e características. Portanto, a *semiose* se refere às produções



vinculadas nas práticas significantes. Ou seja, a semiose é o processo capaz de produzir significados pelo uso dos signos; e a *noesis* é a compreensão imediata do conceito abstrato que surge a partir das ações da semiose. Para considerar uma representação semiótica, o registro de um objeto matemático possibilita três atividades cognitivas essenciais da semiose, relacionadas: à formação de uma representação identificável, com o envolvimento de regras e características do conteúdo, apresentada por enunciados, composição de um texto, desenho de uma figura geométrica etc.; ao tratamento da transformação interna, com regras próprias de natureza e número variantes de um registro a outro, consideravelmente e; à *conversão* no processo de transformação de uma representação em outro registro, na totalidade ou parte do conteúdo apresentado, inicialmente. Por ser uma atividade cognitiva, a conversão exige do estudante o estabelecimento da diferença entre forma (representante) e conteúdo (representado).

Duval (2012) explicita que o tratamento é normalmente a transformação que mais priorizamos no ensino-aprendizagem, privilegiando a forma e não o conteúdo, sem dar a devida importância às conversões. Estas estão nas mudanças dos registros de representação que se mostram mais eficazes para a formação conceitual, sendo um processo cognitivamente complexo, que exige uma compreensão global e qualitativa das representações dos registros utilizados. Em síntese, o processo de elaboração de conceitos (*noesis*) acompanha sempre a criação e o desenvolvimento de sistemas semióticos novos e específicos. Além disso, a efetivação de aprendizagem das propriedades de um objeto matemático ocorre na passagem de um registro para o outro. Pois, as diferentes representações apresentam conteúdos diversos sobre um mesmo objeto.

Duval (2012, p. 278) busca responder à questão de, “a que corresponde a existência de muitos registros de representação e qual é o interesse de sua coordenação para o funcionamento do pensamento humano?” –, apresentando três respostas: 1) **a economia de tratamento** que trabalha com vários registros semióticos de um mesmo objeto matemático, em que o estudante tem a oportunidade de troca de registro e o tratamento do processo de forma mais eficiente e econômica; 2) **a complementariedade de registro** que é mais centrada sobre as possibilidades próprias de cada sistema semiótico, em que, uma representação se mostra, dependendo da situação, mais adequada a outra, mesmo que cada uma represente o mesmo objeto. A comparação de diferentes expressões de um mesmo objeto permite a percepção da composição de várias dimensões, fornecendo um caminho para o entendimento do objeto matemático na totalidade e; **a conceitualização** implica uma coordenação de registros de representação.

Essa resposta se baseia na ideia de que a apreensão de objetos matemáticos – conceitualização – depende da articulação de diferentes registros de representação semiótica – língua materna, registro algébrico, registro gráfico, registro numérico entre outros. Nessa linha de raciocínio, Duval assevera que a apreensão de um conteúdo conceitual repousa sobre a coordenação de dois registros, pelo menos, manifestando-se a atividade cognitiva de conversão dessa coordenação com rapidez e espontaneidade. Assim, a significação matemática ocorre quando o sujeito

consegue coordenar uma série de registros, compreendendo seus processos e suas propriedades, com a construção de uma estrutura cognitiva, nutrida de significados da representação do objeto matemático.

## A MATEMÁTICA DOS POVOS BANIWA E KURIPAKO

As atividades básicas de subsistência dos povos indígenas Baniwa e Kuripako se relacionam diretamente com a natureza. Para tal afirmação, juntamos Freitas (2020) que destaca a utilização dos elementos de pesca, caça, plantação, construção e confecção de instrumentos e artefatos, empregados na prática do dia a dia. Tais ações tornam a matemática prática, do concreto, em que os elementos matemáticos ultrapassam sua representatividade matemática, considerando a complexidade de construção envolvida em explicações cosmológicas.

Ao falar em matemática do concreto, fazemos uma correlação ao que Levi Strauss (2004) chama de ciência do concreto, que é o uso de técnicas e, “cada uma dessas técnicas supõe séculos de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitá-las ou confirmá-las através de experiências incansavelmente repetidas” (Levi Strauss, 2004, p. 29). Ademais, o autor aborda a sistematização do conhecimento, possuindo cada sociedade sua própria forma de organizá-los de acordo com seu ambiente. São experiências vividas em diferentes povos, com formas de sistematização de conhecimentos eficiente, como aquela utilizada nas academias ou mesmo no laboratório. Implica dizer que os indígenas não utilizam alguma coisa para conhecer, primeiramente eles conhecem o objeto para depois fazer parte do seu cotidiano.

Nessa ordem de compreensão sobre a construção de conhecimentos matemáticos de sociedades indígenas, acreditamos na existência do sistema de numeração e geometria Baniwa e Kuripako, apesar de não haver, ainda, um aprofundamento investigativo específico do sistema de numeração dessas etnias, por parte da academia, ocorrendo apenas informações organizadas por Freitas (2020) a partir de outras leituras. Importa reforçar que as experiências como docente, realizadas no campo de pesquisa, evidenciam as técnicas desenvolvidas por esses povos, nas práticas do cotidiano. A esse respeito Green (2002) descreve a organização do sistema de numeração, com um breve comentário sobre os Baniwa do Rio Içana, da região do Alto Rio Negro. Os indígenas não apresentam uma grafia numérica, dificultando assim informações sobre a terminologia numérica. No entanto, registramos que o sistema numérico Baniwa – e por consequência dos Kuripako –, representa como sistema vigesimal.

Contudo, Green (2002) afirma que é um sistema numérico quinário, visto que os números maiores que cinco são compostos com os mesmos cinco termos. Para contagem até dez utilizam a outra mão, ou seja, a somatória dos dedos das mãos, exemplificando, cinco mais dois (dedos). Eles consideram o numeral dez, com a combinação de “cinco mais cinco” (mão mais mão). Tanto que o termo para cinco significa “nossa mão”, “todos os dedos da mão”, ou “o fim da mão”. Ademais, Freitas

(2020) apresenta uma tabela com a grafia dos termos numéricos na língua Baniwa e Kuripako – introduzida por linguistas –, com as informações repassadas por 40 estudantes Baniwa e Kuripako da região do Rio Içana no Alto Rio Negro, durante a experiência docente em 2012.

**Tabela 1 - Termos numéricos na língua Baniwa e Kuripako.**

Numeral	Termo em Português	Termo em Baniwa e Kuripako
1	Um	Apada
2	Dois	Dzamada
3	Três	Madaliwi
4	Quatro	Likuadaka
5	Cinco	Apema pakapi
10	Dez	Dzamema pakapi
20	Vinte	Apaita newiki

Fonte: Freitas, 2020.

Na tabela 1, a primeira coluna corresponde aos numerais do sistema de numeração decimal hindu-arábico, na segunda coluna são os termos correspondentes aos numerais e, na terceira coluna são os termos na língua materna Baniwa e Kuripako, referentes a cada numeral apresentado. Partindo da premissa, os Baniwa e os Kuripako são exímios construtores de cestarias, olhando para a produção feita de peneiras, com reflexão sobre a matemática, especificamente, geométrica dos indígenas. Em relação à geometria desenvolvida por eles, não aprofundamos a discussão do desenvolvimento dos procedimentos matemáticos, mas a análise de elementos matemáticos intrínsecos, possivelmente, na construção de utensílios, utilizados no dia a dia.

Por essa via de investigação, questões reflexivas afloram sobre o **que seja** e **para que serve** a Matemática, a saber: É possível identificar alguma informação matemática como parte constituinte desse material concreto? Como os indígenas conseguem dar formas aos objetos como peneira, cestos, tipitis e outros materiais? Como eles pensam os alinhamentos das tiras para cada espaçamento específico entre elas? De que maneira eles calculam as simetrias dos desenhos expressos nas confecções?

Na figura 2, apresentamos duas imagens, uma é peneira *dopítsi* – para colocar os alimentos –, com talas naturais e coloridas de preto, tecidas entre elas, dando um formato simétrico entre os quadrantes; a segunda apresenta um indígena tecendo uma peneira *matsokapóko* com a função de peneirar a massa de mandioca, apresentando também a simetria no seu formato.

**Figura 2 - Peneira e imagem do indígena tecendo uma peneira.**

**Fonte: Pesquisa em campo, Freitas, 2012.**

Nesses trabalhos constam vários elementos da matemática, por exemplo: simetria, retas paralelas, transversais, perpendiculares, concorrentes, ângulos diversos, circunferência e mais outras formas geométricas para trabalhar em sala de aula, em consonância com a matemática escolar. Em relação ao formato das construções de objetos, Gerdes (2012) afirma que suas formas raramente são arbitrárias, oferecendo diversas vantagens práticas e, representando a única ou a solução mais eficiente para problemas específicos de produção. Isto mostra que os indígenas possuem um conhecimento matemático adquirido nas práticas do cotidiano. O autor destaca também que as formas tradicionais refletem a experiência e a sabedoria adquiridas ao longo do tempo, sendo uma expressão não apenas do conhecimento biológico e físico dos materiais utilizados, mas também do conhecimento matemático. Portanto, o conhecimento matemático transmitido entre os indígenas se dá na oralidade da língua materna e nas práticas de preparação de suas confecções.

## **UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE ENTRE OS BANIWA E KURIPAKO**

A leitura acerca da representação semiótica na matemática do povo indígena Baniwa e Kuripako decorre de uma experiência como professora de matemática no ano de 2012, durante o curso de Ensino Médio dos Agentes Comunitários Indígenas de Saúde-ACIS. Este curso ocorreu comunidade de Camanaus, na Ilha de Duraka do município de São Gabriel da Cachoeira, com uma turma de 40 agentes indígenas, composta das etnias Baniwa e Kuripako. Vale destacar que nessa turma não havia a participação de mulheres indígenas.

Inicialmente, concordamos – eu e a turma –, em contar com a participação de um aluno-tradutor, sendo que a única pessoa falante do português em sala de aula seria a professora. Essa abordagem tinha como objetivo fortalecer o uso da língua materna entre os alunos, permitindo que eles interagissem com a professora e se expressassem sobre qualquer assunto nas línguas Baniwa e Kuripako. Com o acordo estabelecido, o curso seguia as orientações curriculares da Secretaria

de Educação-SEDUC/AM. Dentre os conteúdos matemáticos trabalhados estão: porcentagem, média aritmética, resolução de problemas envolvendo as operações, equação do primeiro grau e conceitos fundamentais da geometria euclidiana. Abordamos os temas relacionados ao contexto indígena, com as atividades práticas dos agentes de saúde. Ou seja, os assuntos com aulas dinâmicas, expositiva com explicações das práticas de trabalho cotidiano.

**Figura 3 - Imagem da Turma Baniwa e Kuripako e do aluno fazendo atividade no quadro.**



**Fonte: Pesquisa em campo, Freitas, 2012.**

A turma ajudava na resolução dos exercícios no quadro branco, sugerindo possíveis respostas, na língua materna. Além disso, os estudantes confeccionavam cartazes para os seminários sobre assuntos estudados, contextualizando às vivências cotidianas. Na figura 4, as imagens mostram os momentos os Baniwa e Kuripako, durante a preparação do seminário.

**Figura 4 - Alunos preparando cartazes para apresentação de seminário.**

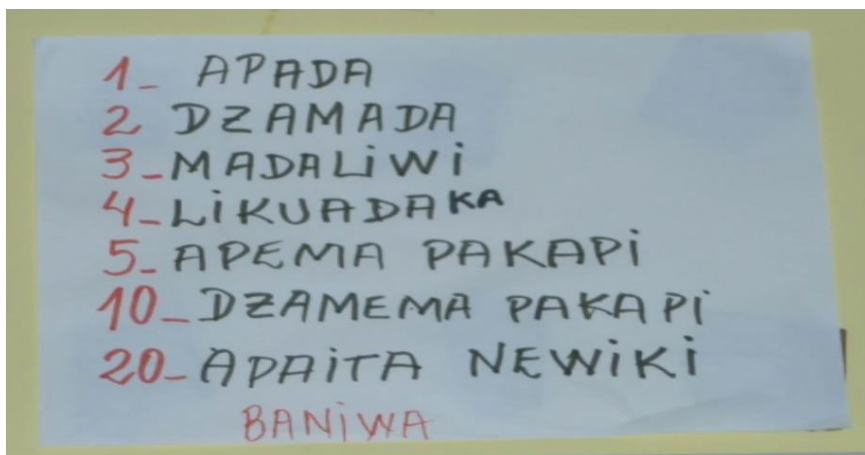


**Fonte: Pesquisa de campo, Freitas, 2012.**

Ao partir da contextualização do curso desenvolvido, a discussão se dava entre a Etnomatemática e a Representação Semiótica, referente ao sistema numérico e a geometria Baniwa e Kuripako. Vale aqui recordar que a transmissão do conhecimento desses povos se dá pela oralidade, com produções construídas pelo abstrato (cognitivo) e concreto (prática, construção), sendo mental a sistematização do conhecimento matemático. Por isso, a análise de uma representação semiótica no contexto indígena difere daquela que ocorre em sala de aula não indígena.

Nessa linha de análise, abrimos um parêntese para destacar que esses povos desenvolveram a escrita na língua materna, por conta de o contato com pesquisadores linguistas, etnógrafos e outros. Ademais, os Baniwa e Kuripako criaram desde 2000, junto ao Instituto Socioambiental (ISA), com financiamento internacional especificamente da Noruega, um modelo de educação escolar indígena, denominada “Escola Pamáali”. Salientamos que esta escola encerrou suas atividades acadêmicas no final de 2016, por falta de investimento do governo federal. É lamentável a perda de um modelo inovador de escola indígena que buscava a busca da sustentabilidade da comunidade dos estudantes pertencentes àquela escola. Eles desenvolviam pesquisas voltadas às necessidades de suas comunidades, com publicações de livros, monografias – trabalho de conclusão de curso do ensino fundamental II, produzidos na língua materna –, e dissertações de mestrado e teses doutorais sobre a cultura Baniwa e Kuripako. A constatação de registros semióticos dentro desse cenário etnomatemático foi que – no decorrer das apresentações de exercícios ou problemas –, os alunos seguiam etapas para resolver as tarefas, sendo na mudança dessas etapas que aconteciam as conversões. De antemão, eles informaram os números que formam a base vigesimal do sistema de numeração Baniwa e Kuripako, fixando na parede um, conforme apresentamos a figura abaixo.

**Figura 5 - Cartaz com a grafia do sistema numérico.**



**Fonte: Pesquisa de campo, Freitas, 2012.**

Diante desses dados, a professora propôs que os alunos falassem, somente, na língua materna, em sala de aula. Os colegas podiam ajudar, na língua materna, o aluno que resolvesse determinada atividade no quadro. Portanto, a docente apresentava a atividade (escrita e leitura em português) → o aluno-intérprete traduzia as explicações da professora e lia em seu idioma nativo → cada estudante resolve numericamente ou algebricamente. O aluno-intérprete explicava a resolução na língua materna. Segue exemplo de atividades realizadas em ambiente escolar.

**Quadro 1 - Atividade realizada no ambiente escolar.**

**Problema 1:** Complete a tabela abaixo e responda:

Distância percorrida em (Km)	125	250	.....	500	.....
Litros de combustível (l)	10	20	30	.....	100

Responda:

- Qual é consumo médio por viagem?
- Para visitar uma comunidade com 70 km de distância, quantos litros de combustível serão gastos?

**Problema 2:** Um remédio concentrado tem que ser diluído em partes de água. Para um copo de remédio, colocamos seis copos com água; para dois copos de remédio, colocamos 12 copos com água, e assim por diante. Complete a tabela de acordo com a situação apresentada.

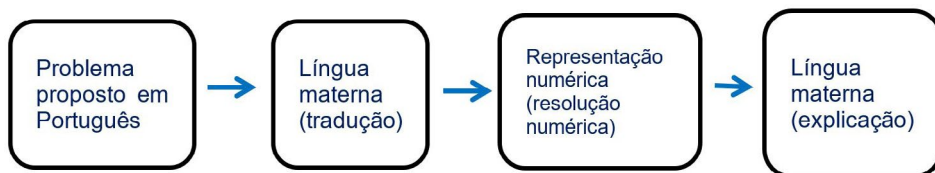
Número de copos de <b>remédio</b> concentrado	1	3	5	.....	15	20
Número de copos com água	6	.....	.....	60	.....	.....

- 1- Escreva as frações formadas pelos valores correspondentes na tabela:

**Fonte:** autoria própria.

Para melhor entendimento do processo de conversão, elaboramos um esquema dos registros de representação de conhecimentos do sistema numérico da turma dos Baniwa e Kuripako, apresentado a seguir.

**Figura 6 - Esquema – Análise do processo de conversão.**



**Fonte:** autoria própria.

Vejamos: a conversão se deu em três registros de representação: a atividade proposta na língua portuguesa, tradução na língua materna e a escrita numérica. Para referendar, Duval (2012) assevera a necessidade de pelo menos dois registros para acontecer a representação semiótica em matemática. Quanto ao conteúdo de geometria, a professora utilizava slides ou material concreto para a abordagem dos assuntos do currículo matemático proposto pela SEDUC/AM. Desses conteúdos, destacamos a geometria euclidiana, ângulos, triângulos, congruência de triângulos, figuras geométricas, sólidos geométricos, circunferência etc. Após a exposição da professora, os alunos identificavam em objetos pessoais, coletivos ou da natureza, presentes no cotidiano, informações sobre a geometria que constituem, possivelmente, a estrutura do objeto.

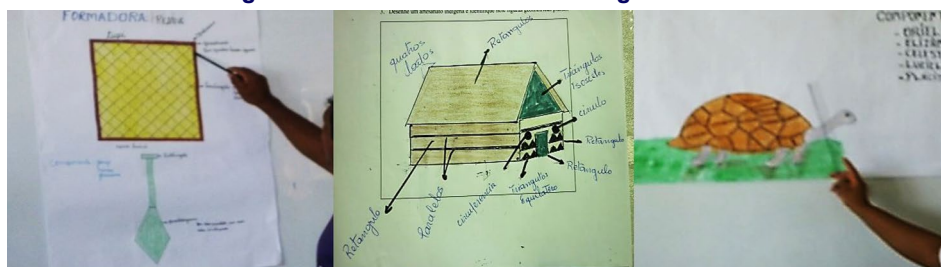
**Figura 7 - Imagens da professora na aula de geometria e de uma peneira Baniwa.**



**Fonte: Pesquisa de campo, Freitas, 2012.**

A verificação ocorre na compreensão dos termos geométricos, durante a apresentação de seminário, onde os indígenas confeccionaram cartazes com desenho de objetos do seu contexto, identificando elementos da geometria que lhes foram apresentados. A figura abaixo mostra três imagens de cartazes elaborados pelos estudantes, com registro de coisas do cotidiano indígena. Neles apresentam tópicos estudados em geometria.

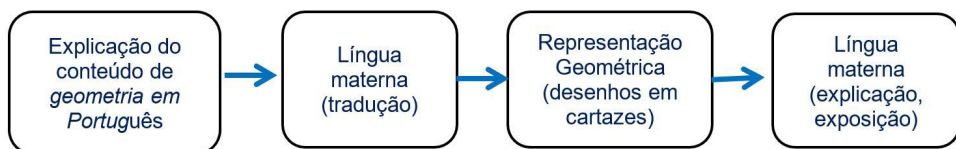
**Figura 8 - Fotos de cartazes sobre geometria.**



**Fonte: Pesquisa de Campo, Freitas (2012).**

Na linha de raciocínio do sistema de numeração, as etapas de conversão das expressões dos conteúdos de geometria se relacionavam aos seguintes registros de representação: a professora explicava na língua portuguesa → o estudante-intérprete traduzia na língua materna → os alunos representavam na forma de desenho → os alunos explicavam na língua materna. Dessa maneira a conversão das etapas dos registros semióticos dos conhecimentos geométrico da turma dos Baniwa e Kuripako ficaria conforme a sequência abaixo representada.



**Figura 9 - Esquema – Análise do processo de conversão.**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Desse modo, observamos que nas tarefas realizadas com o sistema numérico ou com a geometria dos Baniwa e Kuripako, ocorre uma sistematização cognitiva da matemática associada à prática cotidiana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do diálogo da Etnomatemática com a representação semiótica relacionada à sistematização matemática das etnias Baniwa e Kuripako evidenciam as maneiras próprias de saber e fazer matemática. As evidências dos pesquisadores sobre essas etnias mostraram que a Matemática se relaciona diretamente com o estudo das línguas e a natureza. Desta maneira, é possível enfatizar que a matemática está presente nas múltiplas manifestações culturais, seja nas línguas, nas confecções de instrumentos, nas diversas construções de objetos, seja na concepção de sistema numérico ou elementos geométricos etc. Ao considerar os estudos dos registros de representação elaborados a partir das informações obtidas na turma indígena Baniwa e Kuripako, observamos que seus conhecimentos matemáticos são aplicados ao cotidiano conforme a necessidade local, sendo complexos, por não possuir uma grafia de registros matemáticos. Pois, envolve o todo, relacionando o indivíduo à natureza e ao cosmos, mostrando assim a capacidade de abstração admirável. A dificuldade em encontrar trabalhos referentes aos sistemas de numeração de povos indígenas da região do Alto Rio Negro mostra a necessidade de estudos aprofundados com abordagem às concepções matemáticas. Os antropólogos, naturalistas e outros pesquisadores que não são matemáticos não têm a mesma compreensão das noções matemáticas intrínsecas no contexto indígena. Por fim, este estudo está para reflexão das possíveis matemáticas existentes fora do ambiente escolar, desenvolvidas por todas as sociedades. Ou seja, sabe-se pouco diante da grandeza dessa ciência e das práticas dos povos indígenas existentes no Brasil.

## REFERÊNCIAS

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto. **Povos indígenas do Alto Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. 3. ed. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e História de Matemática. In: **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco (Org.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DUVAL, Raymond. *Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento*. Tradução: Mércles Thadeu Moretti. **Revemat: R. Eletr. De Edu. Matem.** Florianópolis, v. 07, n. 2, p. 266-297, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p266>. Acessado: 06. 05.2022.

FOIRN/ISA. **Arte Baniwa: Cestaria de Arumã**. 2ª ed. S. Gabriel da Cachoeira. São Paulo.

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

FREITAS, Rejane Maria Caldas. **Sistema numéricos: conhecimentos matemáticos de povos indígenas do Alto Rio Negro**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática Cultura, Matemática, Educação**. Colectânea de textos 1979-1991. Reedição. Instituto Superior de Tecnologias e Gestão (ISTEG), Belo Horizonte, Boane, Moçambique, 2012.

GREEN, Diana. Os diferentes termos numéricos das línguas indígenas do Brasil. In: FERREIRA, Mariana K. L. (org.). **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Dois anos entre os indígenas: viagens ao noroeste do Brasil (1903-1905)**. Manaus: EDUA/FSDB, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 4. ed. Tradução Tânia Pellegrini. Campinas; São Paulo: Papirus, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLACE, Alfred Russel. **Viagens pelos rios Amazonas e Negro**. Tradução: Eugênio Amado. Belo Horizonte. Ed.: Itatiaia. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.



# Adoecimento do Professor: Pressão de Trabalho na DDZ Sul

## Teacher Illness: Work Pressure in DDZ Sul

**Wania Braga da Silva Araújo**

Mestre em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas – Unida. CV: <http://lattes.cnpq.br/2978585347136750>

**María Auxiliadora de Souza Ruiz**

Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines – France. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>

**Resumo:** O estudo aborda os desafios enfrentados pelos professores na DDZ Sul, destacando a pressão excessiva por metas e competitividade, o acúmulo de múltiplos papéis e a intensificação das jornadas de trabalho, levando-os à exaustão e insatisfação profissional. À vista disso, a pesquisa tem como objetivo principal examinar as pressões, sofridas no cotidiano dos educadores. Quanto à metodologia, a investigação é de abordagem qualitativa, com foco nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, por meio de análises entrevistas e de discurso, discutindo os resultados obtidos. Nesse sentido, conclui-se que a análise inclui a exigência imposta à precarização das condições de trabalho e ao impacto na saúde dos docentes, apontando a gestão educacional, também, com sua cultura de comunicação, evidenciando as diferentes pressões que os professores enfrentam, no contexto educacional da região.

**Palavras-chave:** adoecimento docente; pressão de trabalho; saúde mental; DDZ Sul.

**Abstract:** The study addresses the challenges faced by teachers in the DDZ Sul, highlighting the excessive pressure for goals and competitiveness, the accumulation of multiple roles, and the intensification of work hours, leading them to exhaustion and professional dissatisfaction. In light of this, the research aims to examine the pressures affecting educators' daily lives. Regarding methodology, the investigation adopts a qualitative approach, focusing on the narratives of the research subjects through interviews and discourse analysis, discussing the obtained results. In this sense, it is concluded that the analysis includes the demands imposed by the precarious working conditions and the impact on teachers' health, pointing to educational management, with its communication culture, as also highlighting the various pressures teachers face in the educational context of the region.

**Keywords:** teacher illness; work pressure; mental health; DDZ Sul.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo faz um recorte da dissertação, com a temática “Adoecimento do professor: uma análise de causas e consequências, estratégias e, pressão e demandas de trabalho na rede municipal de Manaus”, produzida por Araújo (2024). Este tema está vinculado à área de Educação da *Universidad de la Integración de las Américas* (UNIDA), no Paraguai. Em vista disso, aborda-se a pergunta central: Quais são os tipos de pressão no cotidiano do professor da DDZ Sul? Face a indagação, aponta-se o objetivo de examinar os tipos de pressão no cotidiano do professor da DDZ Sul.

A esse respeito, Araújo (2024) assinala que o interesse na elaboração de um estudo sobre o adoecimento de professor se deu, ao longo dos sete anos, a partir das experiências profissionais da pesquisadora, em que a DDZ Sul – dentre as Divisões Distritais Zonais –, possui, mensalmente, um número elevado de professores afastados por motivo de saúde. Essa experiência cotidiana evidencia a necessidade da condução da investigação para sensibilizar a Semed-Manaus, sobre o alto índice de absenteísmo, que afeta negativamente a qualidade de vida dos docentes.

Nessa linha de análise, percebe-se de que há uma falta de estudos interdisciplinares que explorem a complexidade e a diversidade de fatores relacionados ao mal-estar, sofrimento e adoecimento dos professores, limitando-se a abordagens específicas ou disciplinares. Além disso, a falta de diálogo amplo na área da educação resulta em pesquisas que muitas vezes negligenciam reflexões práticas sobre a formação docente. A profissão docente – frequentemente considerada uma das mais estressantes –, está sujeita ao desenvolvimento de síndromes, caracterizada por esgotamento físico, emocional e mental devido ao estresse prolongado no trabalho.

A fundamentação teórica possui duas seções: a) A pressão de trabalho e os desafios do cotidiano do professor da DDZ Sul; b) Impacto das condições de trabalho na saúde dos professores. Na metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa, interpretando as falas dos nove (09) sujeitos da pesquisa por meio de técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. A seguir, apresenta-se a conclusão e as referências.

## **A PRESSÃO DE TRABALHO E OS DESAFIOS DO COTIDIANO DO PROFESSOR DA DDZ SUL**

O ambiente educacional enfrenta desafios constantes que afetam o desempenho e o bem-estar dos profissionais, especialmente na DDZ Sul, onde a crescente pressão de trabalho impacta tanto a qualidade do ensino quanto a saúde dos professores. A combinação de demandas educacionais, exigências administrativas e a adaptação a novas metodologias cria um cenário desafiador. Araújo (2024) destaca as dificuldades dos educadores diante de problemas sociais e a falta de apoio, ressaltando as implicações para seu desenvolvimento profissional e bem-estar. Compreender esses fatores é essencial para identificar estratégias que minimizem os impactos negativos dessa pressão. A esse respeito, Aguiar e Almeida (2006) apontam que:

As demandas de perfeição e poder do mundo moderno, as exigências sociais que contornam a escola trazem ao professor uma angústia enorme, pois o docente que sofre diante de seus ideais inalcançáveis de perfeição está, justamente, fora da cultura do narcisismo, quando não assume o ideal narcísico da contemporaneidade e sucumbe diante da falta de respostas

para muitas situações demandadas pelos pais, alunos e até mesmo pela direção da escola. O professor que adocece sente uma ferida narcísica ao não conseguir corresponder às demandas do cotidiano escolar. Assim, sente-se incompetente quando é frustrado em seu compromisso com a idealização do ato pedagógico (Aguiar e Almeida, 2006, s/p).

A crescente pressão por metas e a competitividade têm afetado a saúde mental e a satisfação profissional. A busca contínua por resultados superiores e o ambiente altamente competitivo geram exaustão, prejudicando tanto o desempenho quanto o bem-estar emocional dos trabalhadores. Essas dinâmicas contribuem para a exaustão e a insatisfação, destacando seus efeitos negativos na saúde mental e na qualidade de vida. No decorrer desse fato Carlotto e Palazzo (2006, p. 1017) complementam que:

Muitas são as atribuições impostas ao professor, aparte de seu interesse e, muitas vezes, de sua carga horária. Além das classes, deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos e atender aos pais. Também deve organizar atividades extraescolares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios periódicos e individuais e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições.

Destaca-se a multiplicidade de responsabilidades que são atribuídas aos professores, excedendo seu interesse ou capacidade, e sem que isso seja proporcional à sua carga horária oficial. Além de suas funções principais de ensinar e conduzir as aulas, os professores são sobrecarregados com tarefas administrativas, como planejamento, atualização profissional (formações), pesquisa, orientação de alunos e atendimento aos pais. Além disso, são responsáveis por organizar atividades extracurriculares, participar de reuniões de coordenação, seminários e conselhos de classe, bem como realizar processos de recuperação de alunos e preencher relatórios. Em certos casos, os professores precisam cuidar do patrimônio material da escola e supervisionar recreios e áreas de refeição. Isso reflete uma sobrecarga de trabalho que pode impactar sua qualidade de vida e bem-estar. Nessa linha de raciocínio, Tardif e Lessard (2014, p.284) remarcam que o professor:

É levado a agir como uma espécie de malabarista profissional, tentando atender a várias exigências e expectativas: o professor como policial, professor como pai ou mãe de família, professor como irmão ou irmã mais velha, professor como instrutor, como assistente social, como “voluntário”, etc. Trata-se, de diversos papéis exercidos cotidianamente.

Os autores utilizam a metáfora do “malabarista profissional” para ilustrar a sobrecarga de funções que o professor precisa desempenhar diariamente. Essa situação destaca a multiplicidade de papéis e responsabilidades que o professor precisa conciliar, sem o devido reconhecimento ou suporte, o que pode gerar

estresse e desgaste emocional. Destarte, o trabalho docente envolve muito mais do que o simples ato de ensinar, afetando essas pressões diversas a sua saúde física e mental, como mencionado em discussões sobre a qualidade de vida dos professores.

À vista disso, Araújo (2024) salienta que a frustração vivida pelo professor não oferece perspectiva de futuro melhor, diante da realidade dos alunos em situação de vulnerabilidade social. Isto emerge do confronto entre a idealização da profissão docente e a dura realidade enfrentada tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores. Além disso, o sentimento de impotência se intensificam quando há uma falta de conhecimento sobre as especificidades dos estudantes adolescentes e sobre o funcionamento do sistema político e social dentro da escola. Para enfrentar os desafios do ensino em comunidades desfavorecidas, é fundamental ter paixão pela educação, com uma compreensão profunda das circunstâncias que envolvem os alunos, o papel da escola dentro da estrutura sócio-política. Nesse contexto, Abreu, Cruz e Soares (2023, p.11) afirmam que:

Ficam evidenciadas as constantes exigências da profissão que causam ou amplificam o mal-estar docente: as complexas demandas do quadro estudantil e o contato com as consequências de profundas desigualdades sociais entram em choque com uma existência profissional igualmente idealizada e precarizada.

Dessa forma, destacam-se as dificuldades enfrentadas pelos professores devido às pressões constantes da profissão, como as complexas necessidades de os alunos e as desigualdades sociais, como falta de recursos e instabilidade familiar. Portanto, essas condições criam um ambiente de ensino desafiador, o que contrasta com a visão idealizada da profissão, levando a um desgaste emocional e físico nos docentes.

Nesse sentido, o trecho destaca o contraste entre a idealização do professor como agente de mudança e facilitador do aprendizado e a realidade da precarização do trabalho docente, com baixos salários, falta de recursos e condições desafiadoras. Dessa forma, Silva *et al.* (2023) ressaltam que, embora os professores sejam reconhecidos como essenciais para o desenvolvimento da sociedade, suas condições de trabalho ainda são precárias, criando um paradoxo entre a valorização teórica e as dificuldades práticas enfrentadas por esses profissionais.

Por essa razão, os professores se queixam do despreparo e autoritarismo dos gestores escolares, especialmente em relação aos professores doentes ou readaptados, o que gera conflitos como descaso, falta de confiança e frustrações. Lück *et al.* (2012) destacam que a liderança diretiva, baseada em recompensas e punições, é comum nesse contexto. Além disso, os diretores, sobrecarregados com as diversas demandas pedagógicas, administrativas e financeiras, também enfrentam stress e adoecimento.

Nas análises de Cunha (2024), para alcançar um ensino de qualidade, os gestores escolares precisam ser hábeis, proativos e engajados com as questões do cenário educacional da escola. Eles têm a responsabilidade de gerir as áreas

administrativa, financeira e pedagógica da instituição de ensino. A autora destaca que, embora a gestão escolar seja crucial, o ensino continua sendo a principal razão de ser da escola. A organização eficiente das atividades escolares, com uma gestão bem feita, tem o poder de orientar e melhorar o ensino. Isso envolve planejamento, monitoramento, avaliação do desempenho das propostas educacionais e observação do desempenho tanto dos alunos quanto dos professores e da equipe escolar como um todo.

Além disso, o estudo de Cunha (2015) destaca que os diretores escolares têm um papel importante como formadores de opinião dentro das escolas. Eles têm influência sobre como as políticas de responsabilização são interpretadas e implementadas nas suas instituições, ou seja, eles são responsáveis por adaptar as políticas governamentais à realidade local da escola, impactando diretamente a forma como essas políticas afetam o dia a dia escolar. Como reforço às reflexões, sobre sua pesquisa a autora acrescenta que:

Os gestores escolares sofrem pressões externas das políticas de responsabilização adotadas pelo governo, mas eles também incorporam as mensagens trazidas pelas políticas e servem como mediadores entre as políticas e as atividades dentro da escola. O estudo levanta que os diretores atuam como formadores de opinião .... dentro das escolas, o que mudaria a forma como cada escola lida com as políticas de responsabilização existentes (Cunha, 2015, p. 23).

Como vimos, os diretores desempenham também um papel importante como formadores de opinião, influenciando a interpretação e implementação dessas políticas dentro da instituição, adaptando-as à realidade local e impactando diretamente o funcionamento da escola.

A DDZ Sul é composta por 2.010 servidores e 62 escolas, e conta com a atuação de profissionais da Semed-Manaus, como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e profissionais de educação física, que fazem parte da Gerência de Desenvolvimento do Servidor (GDS), do Núcleo de Controle de Qualidade de Vida (NQV) e da própria DDZ Sul. Esses profissionais atuam como assessores pedagógicos, oferecendo suporte à saúde e bem-estar dos servidores e da comunidade escolar.

Com base na preocupação registrada Araújo (2024) acrescenta que as DDZ's recebem mais de 600 servidores por mês que precisam de afastamento por problemas de saúde. Para reduzir esses casos, são implementados planos de ação e o projeto QVS, focado na prevenção da saúde. Além disso, o setor oferece apoio a servidores e seus familiares, ajudando a lidar com problemas relacionados ao trabalho, saúde e família, buscando diminuir conflitos e melhorar o bem-estar.

Os afastamentos dos professores são causados por problemas de saúde, como transtornos mentais e osteomusculares, levando à readaptação ou aposentadoria por invalidez. A Junta Médico-Pericial tenta reintegrá-los ao trabalho, mas o retorno muitas vezes falha devido à sobrecarga de trabalho, excessivas demandas e falta

de acompanhamento médico adequado. Decorrendo desse fato, Hoffmann *et al.* (2019) concluem que:

O esgotamento profissional reflete uma organização do trabalho que impõe exigências de .... [serviços] que se traduzem em sobrecarga. O resultado em nível crítico faz um alerta a essas condições, .... [influenciando também] as características pessoais de cada trabalhador (Hoffmann *et al.*, 2019, p. 13).

Nesse ponto a JMPM – respalda os professores da Semed-Manaus em processo de adoecimento, a DDZ Sul por meio do setor de Serviço Social –, promove ações de prevenção e campanhas da qualidade de vida e saúde. O afastamento desses profissionais causa falta de professores nas salas de aula entre outras consequências, como a diminuição da qualidade de ensino. Ao seguir essa linha de raciocínio Hashizume (2018) aponta que a carga de trabalho excessiva é uma das causas dos afastamentos, resultando em desgaste físico e psicológico. Os dados fornecidos por GDS, DDZ Sul e JMPM são essenciais para compreender o impacto do adoecimento dos professores no ambiente de trabalho.

## **Impacto das Condições de Trabalho na Saúde dos Professores**

Os professores desempenham um papel central na formação de indivíduos e na construção do futuro das sociedades. No entanto, apesar da importância dessa profissão, as condições de trabalho frequentemente são precárias, o que influi diretamente a saúde dos docentes. Nesse ponto, Levy *et al.* (2009, p. 459) mostram os estudiosos no assunto, que:

As condições atuais do magistério concentram, comprovadamente, fatores que contribuem para o stress crônico, .... [evoluinto] para a Síndrome de Burnout entre os professores, .... como resultado o absenteísmo e o afastamento desses profissionais de seus postos de trabalho. Nesse cenário, as preocupações com a humanização do posto de trabalho docente começam a despertar o interesse dos ergonomistas.

Essa inferência discute como as condições atuais do magistério contribuem para o estresse crônico e podem levar à Síndrome de Burnout entre os professores, resultando em aumento do absenteísmo e afastamento desses profissionais. Nesse contexto, cresce o interesse dos ergonomistas pela humanização do ambiente de trabalho docente. As demandas excessivas, a infraestrutura inadequada e a falta de suporte emocional afetam tanto o bem-estar dos professores quanto a qualidade do ensino.

Ao acompanhar essa lógica de argumentação Araújo (2024) ressalta que o alto número de afastamentos por motivos de saúde reflete problemas nas condições de trabalho. Em 2022, houve 2.051 atendimentos, dos quais 1.324 resultaram em afastamentos, representando 64,55% dos atendidos. Já em 2023, o número de atendimentos aumentou para 2.199, mas o número de afastamentos caiu ligeiramente para 1.321, resultando em um percentual de 60,77%.



**Tabela 1 - Afastamentos 2022: quantitativo por sexo e idade.**

Função	Sexo		Total	Idade			Total
	Masc.	Fem.		18 a 38	39 á 60	Acima de 60	
<b>Professor</b>	<b>101</b>	<b>996</b>	<b>1097</b>	<b>176</b>	<b>801</b>	<b>120</b>	<b>1097</b>
Pedagogo	6	44	50	2	34	14	50
Administrativo	20	42	62	28	26	8	62
Serviços Gerais	5	93	98	3	58	37	98
Outros	2	15	17	2	13	2	17
			<b>1324</b>				<b>1324</b>

Fonte: GDS-SEMED/Manaus.

**Tabela 2 - Afastamentos 2023: quantitativo por sexo e idade.**

Função	Sexo		Total	Idade			Total
	Masc.	Fem.		18 a 38	39 á 60	Acima de 60	
<b>Professor</b>	<b>118</b>	<b>1049</b>	<b>1167</b>	<b>174</b>	<b>806</b>	<b>187</b>	<b>1167</b>
Pedagogo	6	25	31	3	18	10	31
Administrativo	20	18	38	10	19	9	38
Serviços Gerais	4	49	53	2	21	30	53
Outros	3	29	32	4	23	5	32
			1321				1321

Fonte: GDS-SEMED/Manaus.

Esses números revelam que, apesar de uma leve queda no percentual de afastamentos, mais de 60% dos servidores atendidos nesses anos precisaram se afastar, o que indica um problema contínuo na saúde ou no bem-estar dos profissionais da educação. Esses afastamentos podem estar relacionados à sobrecarga de trabalho, ao estresse ou a outras condições do ambiente de trabalho que afetam diretamente a saúde dos servidores. A manutenção de percentuais elevados sugere a necessidade urgente de intervenções para melhorar as condições de trabalho e reduzir os afastamentos. A esse respeito Gasparini, Barreto e Assunção (2005) explicam que:

Os resultados das pesquisas isoladas, quando analisados em conjunto, mostram coerência entre os seus achados e permitem a elaboração de hipóteses de pesquisa que visem a identificar associações do adoecimento com as características das escolas e as condições de trabalho vividas em suas dependências (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005, p. 192 e 193).

Os autores reforçam a importância de estudar o ambiente escolar como um fator determinante nas condições de saúde dos professores e servidores, propondo a criação de hipóteses que considerem essas variáveis como potenciais causas de adoecimento, como estresse, burnout e outras doenças ocupacionais.

Decorrente desse fato, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) analisaram diferentes pesquisas, encontrando uma relação entre o adoecimento dos servidores e as condições de trabalho nas escolas. Eles observaram que a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho - como sobrecarga de tarefas e falta de apoio -, contribuem para o mal-estar físico e emocional dos profissionais.

**Tabela 3 - Demonstrativos anual 2022 e 2023 das patologias/CID's de maiores incidências dos afastamentos - DDZ SUL.**

Diagnósticos	Quantitativo	
	2022	2023
Transtornos mentais e comportamentais- <b>CID F</b>	269	307
Doenças do sistema osteomuscular- <b>CID M</b>	177	213
COVID-19- <b>CID B</b>	136	26
Pessoa em boa saúde acompanhando pessoa doente (Familiar)- <b>CID Z76.3</b>	111	112
Doenças do aparelho respiratório- <b>CID J</b>	67	59
Convalescença após cirurgia- <b>CID Z54</b>	61	83
Doenças do aparelho circulatório- <b>CID I</b>	38	43
Doenças do olho e Anexos- <b>CID H</b>	37	55
Fraturas (crânio, ossos da face, pescoço, tórax ou pelve, fêmur, ossos dos membros) - <b>CID S</b>	27	54
Outros CID's.	201	284
<b>TOTAL</b>	<b>1.097</b>	<b>1.167</b>

**Fonte: GDS-SEMED/Manaus. CID's – A Classificação Internacional das Doenças (CID) é um sistema de codificação mantido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e usado mundialmente para registrar diagnósticos médicos.**

Em 2022, houve um aumento expressivo nos casos de covid-19, resultando em muitos afastamentos médicos. Em 2023, o número de afastamentos aumentou levemente (6,38%), ocorrendo principalmente devido à drástica redução nos afastamentos por Covid-19, que caiu de 136 casos em 2022 para 26 em 2023. Com base em suas pesquisas, Esteves-Ferreira *et al.* (2014, p. 996) enfatizam que:

Os dados obtidos nessa pesquisa permitem inferir uma possível correlação entre as condições de trabalho e a saúde do professor. Assim, a insatisfação profissional e as condições inadequadas de trabalho podem vir a desencadear alterações no bem-estar físico ou psicológico desses profissionais, deixando-os mais propícios a desenvolverem o burnout e levando-os a se afastarem dos seus postos de trabalho.

Ao acompanhar essa lógica de argumentação que trazem a contribuição das pesquisas de Esteves-Ferreira *et al.* (2014), surgindo uma possível correlação entre as condições de trabalho e a saúde dos professores. Os pesquisadores

destacam que, quando os professores estão insatisfeitos com suas condições de trabalho, afetando seu bem-estar físico e psicológico, tornando-os mais propensos a desenvolver o burnout (um estado de exaustão emocional e física causado pelo estresse no trabalho). Isso, por sua vez, pode levar os profissionais a se afastarem de suas funções para cuidar da saúde.

Em tal circunstância, o relatório de acompanhamento do Serviço Social nos anos de 2022 e 2023 indica que as patologias responsáveis pelos afastamentos foram praticamente as mesmas, com pouca variação. A exceção foi o afastamento por covid-19, que teve uma redução significativa, de 18% em 2022 para 3% em 2023, devido à diminuição dos casos da doença.

**Tabela 4 - Demonstrativos anual 2022 e 2023 das quatro patologias/CID's de maiores incidências dos afastamentos- DDZ SUL.**

CID 10	Descrição	% - ANO	
		2022	2023
F	Doenças relacionadas aos distúrbios mentais	20%	25%
M	Patologias relacionadas ao sistema Osteomuscular	14%	15%
Z76.3	Acompanhamento familiar	7%	9%
Z54.0	Convalescença de pós-cirúrgico	6%	7%

**Fonte: GDS-SEMED/Manaus.**

Em última análise, o relatório mostra um aumento percentual em todas as patologias, analisadas de 2022 para 2023. Isso indica que, ao longo de um ano, houve um pequeno aumento no número de afastamentos relacionados a distúrbios mentais, doenças osteomusculares, acompanhamento familiar e convalescença pós-cirúrgica. Esses dados sugerem que essas condições continuam a ser as mais prevalentes, mas com uma leve tendência de crescimento no número de afastamentos, especialmente em relação aos distúrbios mentais (CID F), que teve o maior aumento percentual.

Por conseguinte, Santos (2009) analisa os afastamentos dos professores das atividades escolares, que podem ser tanto físicos (ausência no ambiente de trabalho) quanto psicológicos (falta de envolvimento, justificados por atestados médicos). Ele destaca que, entre 1998 e 2003, os professores da escola pesquisada acumularam 1.212 dias de afastamento. Santos sugere que, se os dados forem proporcionais, o valor gasto com esses afastamentos poderia contratar um novo professor para cobrir as ausências de 40 docentes durante um ano letivo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa segue uma abordagem descritiva e interpretativa, baseada em levantamentos bibliográficos e documentais, com foco qualitativo. Utiliza técnicas de entrevista compreensiva e análise do discurso. Ao apoiar na aceitação

desse princípio de Sampieri *et al.* (2013), os estudos descritivos visam especificar as características e perfis de pessoas, grupos, processos ou fenômenos, coletando informações sem necessariamente estabelecer relações entre as variáveis. Essas técnicas foram aplicadas a uma equipe multiprofissional, composta por assistentes sociais, psicólogos e um perito médico, para explorar suas percepções e discursos sobre o tema estudado.

A pesquisa qualitativa foca na compreensão e interpretação das experiências e significados dos participantes, priorizando percepções e comportamentos em vez de quantificar dados de forma sistemática. Seu objetivo é oferecer uma análise profunda e subjetiva da realidade estudada, captando fenômenos complexos, como processos e comportamentos. Kaufmann (2013) destaca que os métodos qualitativos são mais adequados para entender essas complexidades, ao invés de simplesmente descrever ou comparar dados objetivamente. Cada método qualitativo gera conhecimento de forma particular, explorando contextos, nuances e singularidades, sem buscar universalizar resultados.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o método de entrevista compreensiva para coletar e analisar os dados. Esse método permitiu uma exploração detalhada das experiências e perspectivas dos participantes, proporcionando uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Kaufmann (2013) observa que esse método é pouco divulgado, mas possui semelhanças com outros métodos qualitativos, incorporando técnicas de pesquisa empírica e etnológicas, como o trabalho com informantes.

Nesse sentido Kaufmann (2013) descreve o pesquisador como um “artesão intelectual”, destacando uma abordagem personalizada e criativa, com foco no aprimoramento contínuo de habilidades e na excelência do trabalho. Essa visão contrasta com a abordagem moderna, que trata a pesquisa como produção em massa, voltada apenas para a coleta e processamento padronizado de dados.

Ao utilizar metodologias como a análise do discurso e entrevistas compreensivas, os pesquisadores transformam seus conhecimentos pessoais em estudos mais sistemáticos e rigorosos. Essas técnicas estruturam e aprofundam a análise dos dados, permitindo interpretações mais precisas. Brasil (2011) complementa, afirmando que uma teoria objetiva do sujeito conecta texto e contexto, separando prática e teoria para analisar como um texto gera sentidos. O discurso reflete uma dimensão social e histórica, indo além da linguagem.

O discurso é visto como uma construção linguística que está profundamente ligada a fatores externos, como as condições sociais e históricas em que é produzido. A análise do discurso deve, portanto, considerar esses contextos para fornecer uma interpretação mais completa e contextualizada, refletindo as complexas influências que afetam a comunicação. Fischer (2001) destaca que evitar explicações simplistas e interpretações fáceis é crucial. Michel Foucault sugere que, ao estudar um discurso, é necessário focar na própria complexidade do discurso e nas palavras usadas, em vez de buscar significados ocultos ou definitivos, permitindo que o discurso se revele em sua totalidade e complexidade.

É comum a busca por explicações simples ou interpretações fáceis ao estudar o discurso, constantemente buscando um sentido final ou oculto. No entanto, Michel Foucault sugere uma abordagem diferente. Segundo Foucault, ao analisar o discurso, é mais produtivo focar no nível de existência das palavras e no que é efetivamente dito, ao invés de buscar interpretações que simplifiquem ou revelem significados ocultos.

Para a realização da entrevista para o estudo, nove servidores participaram da pesquisa, incluindo seis (06) assistentes sociais, duas (02) psicólogas e, um (01) perito médico. Para proteger a identidade dos participantes e garantir o anonimato, cada um foi atribuído um código aleatório, designando-os como assessores (ASSES.1; ASSES.2; ASSES.3; ASSES.4; ASSES.5; ASSES.6; ASSES.7; ASSES.8; ASSES.9), garantindo seus relatos, transcritos na íntegra.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para apresentar e destacar no texto os fragmentos dos relatos dos participantes utilizou-se a marcação em itálico e espaçamento simples.

A pesquisa aponta que os professores enfrentam dificuldades tanto no cumprimento de suas atividades docentes quanto no gerenciamento de múltiplas tarefas, o que contribui para o adoecimento físico e emocional. Além disso, a sobrecarga de trabalho é mencionada com frequência nas entrevistas, sendo identificada como um fator importante para o afastamento desses profissionais. A esse respeito, percebe-se nas entrevistas das assessoras, as contestações do professor, ao destacar:

*À Secretaria que possui projetos, paradas e culminâncias – encerramento de atividades – afetando suas atividades, em que o professor diz: ora não sabe se dá aula, ora se faz um projeto”.*  
ASSES.2 Além disso, “esse profissional fala da sobrecarga trabalho e da superlotação das salas de aula, sendo um professor com multitarefas” ASSES.4.

O estudo revelou uma alta prevalência de adoecimento entre professores devido à sobrecarga de trabalho, tarefas administrativas excessivas, altos índices de alunos por sala e infraestrutura inadequada na DDZ Sul. Com base nessa preocupação, Silva *et al.* (2023) destacam que a definição do papel do professor ignora as condições reais de trabalho, valorizando mais o aspecto social da profissão do que as dificuldades materiais e econômicas enfrentadas. Até porque:

*Ele tem que dar conta da demanda de documentos, preenchimento de diário, lançar notas e atender os alunos especiais. O professor se sente muito desamparado sem nenhum suporte na sala de aula e não tem a quem pedir ajuda quando precisa.* ASSES.4 O professor não conclui o conteúdo curricular, por conta da sobrecarga de trabalho, das disciplinas e do desenvolvimento de projeto, incluindo o preenchimento de diários de classe, atividades extras ASSES.7.

Dessa forma o trabalho do professor vai além da sala de aula, ocupando seu tempo pessoal e causando estresse e desgaste, o que prejudica sua saúde e qualidade de vida. A esse respeito, Santana e Neves (2020) destacam que a sobrecarga e intensificação do trabalho exigem grande esforço físico, cognitivo e emocional, afetando a saúde dos docentes. Dessa forma, esses professores:

*Têm seus próprios filhos com deficiência e ficam frustrados devido a exigência do alcance de metas, atividades extracurriculares, além das atividades de sala de aula e tantos outros projetos impostos. ASSES.6. Essas queixas se referem às constantes demandas de trabalho, a pressão na escola, as cobranças, não só da Semed como da comunidade, tudo isso leva ao adoecimento do professor de sala de aula. Acho que é a maior situação é em relação ao adoecimento da parte psicológica. ASSES.4 Ele é cobrado pela direção para apresentação de respostas das metas e demandas excessivas. Aquelas cobranças que vai gerar ansiedade, estresse, pânico, por conta dessa situação ASSES.1.*

Ao seguir essa linha de análise a pressão contínua da Secretaria Municipal de Educação (Semed-Manaus) e as expectativas da comunidade exacerbam o adoecimento psicológico dos professores, resultando em ansiedade, estresse crônico e crises de pânico. Isso compromete a saúde mental, o desempenho e a qualidade de vida dos docentes. É exatamente a razão que Santos (2019) argumenta que a intensa pressão por metas e produtividade nas instituições do modelo atual leva os trabalhadores a esconder os problemas de saúde causados pelo ritmo excessivo de trabalho. Isso ocorre por medo de represálias, estigma ou a sensação de que precisam constantemente ser produtivos na normalização do sofrimento no ambiente de trabalho.

Para complementar Abreu, Cruz e Soares (2023) criticam a lógica economicista que, ao focar em metas como o IDEB, desvirtua o ato educativo e limita a liberdade pedagógica, causando sobrecarga e estresse, e invadindo o tempo pessoal dos professores. Ademais,

*A maioria trabalha em três turnos, e às vezes em dois lugares diferentes. Possui muitas exigências e uma demanda pessoal de sobrecarga de trabalho. Então tudo isso provoca um estresse, como excesso de trabalho ASSES.3. Adoecidos, alguns professores, esquecem de fazer sua própria higiene pessoal, porque não tem tempo. No final de semana não conseguem .... fazer outra atividade de lazer, devido ao cansaço, desmotivado e exausto. ASSES.1 O professor trabalha muito, ....., não tem vida particular. Passa a semana toda no trabalho, só chega em casa à noite para dormir. No final de semana faz faculdade, pós-graduação, mestrado ou doutorado. Na minha percepção é uma das causas do adoecimento do professor ASSES.9.*

Os relatos mostram um ciclo de exaustão e desequilíbrio entre a vida profissional e pessoal dos professores, levando ao adoecimento físico e mental.

A sobrecarga de trabalho, a pressão por qualificação e a falta de tempo para autocuidado resultam em estresse crônico e desmotivação. Essa sobrecarga também afeta a qualidade de vida pessoal e as relações sociais dos docentes. Dias e Silva (2020) sugerem que esse fenômeno — a sobrecarga de trabalho e seus impactos na saúde mental dos docentes — deve ser mais investigado e tratado na literatura acadêmica, visto que é uma questão relevante para a educação e o bem-estar dos professores.

As entrevistas revelam uma série de questões críticas que afetam diretamente a saúde mental e o bem-estar dos gestores e professores nas escolas. A pressão constante por resultados, aliada à sobrecarga de tarefas e à falta de recursos adequados, tem gerado altos níveis de estresse, ansiedade e esgotamento entre os profissionais da educação. Pois, *“os gestores estão doentes devido à pressão do trabalho e o professor adoecendo devido ao aumento de trabalho e cobranças”* <sup>ASSES.2</sup>. *Falta melhor administração por parte de alguns gestores* <sup>ASSES.1</sup>.

Os diretores de escolas, que possuem a responsabilidade de coordenar e administrar as atividades pedagógicas e administrativas, muitas vezes se veem sobrecarregados com tarefas múltiplas e com a pressão constante de alcançar resultados. Confirmando tal inferência Araújo (2024) reforça que esse desgaste compromete sua capacidade de liderar de maneira eficiente, gerando um ciclo de estresse que reflete na gestão do ambiente escolar e no desempenho dos docentes. Além disso, a falta de apoio institucional torna ainda mais desafiador o trabalho desses profissionais, resultando em um impacto negativo tanto na administração quanto nas relações com os professores e demais membros da comunidade escolar. De fato, o gestor escolar:

*É muito cobrado, há muito trabalho, muita demanda, tem vários projetos. Então, começa a cobrar também, às vezes, no final de semana está na escola. Ele adoce e é esse servidor adoecido, que está gerenciando essas escolas, não são todos, não se pode generalizar* <sup>ASSES.8</sup>. *Os gestores precisam de ajuda, saber o papel deles, aprender a ter empatia e os que são feridos (adoecidos), precisam ser tratados ou trocados, porque o gestor tem que ser sadio* <sup>ASSES.3</sup>. *Existem conflitos de gestão, isso é motivo de adoecimento. Imagina levantar todo os dias para trabalhar e pensar: “nossa! se eu pudesse nem iria, só vou porque preciso sobreviver”* <sup>ASSES.5</sup>. *O gestor se preocupa em só dizer quantos dias o professor estará de licença, para providenciar um substituto, por causa dos alunos que vai ficar sem aula. Não vejo vontade em reverter a situação. Não pergunta se podem lhe ajudar de alguma forma para que retorne, pois é necessário aqui* <sup>ASSES.3</sup>.

Ademais Praun (2019) destaca que essa situação reflete a desumanização no ambiente de trabalho, onde os colaboradores são tratados como “robôs” ou “objetos descartáveis”. Isso ilustra a opressiva lógica capitalista que prioriza a produtividade em detrimento das necessidades humanas, criando um ambiente impessoal e extenuante. Assim:

*Muitos servidores estão adoecidos por conta dos gestores de escolas. Esse tipo de gestor que os trata mal e divide a equipe escolar não tem capacidade para estar à frente de uma escola ou qualquer outro setor. Ele precisa de tratamento, deveria se afastar, mas não consegue reconhecer e acha que o problema está no outro* <sup>ASSES.8</sup>.

A análise dos resultados indica que o assédio moral é identificado como uma das principais causas de adoecimento entre professores, manifestando-se por meio de gritos, ameaças e imposições injustas. Isso reflete a necessidade de medidas mais eficazes para proteger os docentes e promover um ambiente de trabalho seguro. Ainda que:

*Professores fazem queixa de gestores, de chefes de setor, mas não querem fazer denúncia. Não tem como mudar a opinião deles e nem denunciar por eles* <sup>ASSES.2</sup>. *Às vezes o professor sofre calado, tem medo de denunciar, não se expõe para não sofrer retaliação, mas é importante que se sinta acolhido* <sup>ASSES.5</sup>.

Nesse sentido, Dejours (1992) argumenta que a repressão da agressividade e a discriminação hierárquica têm consequências na saúde mental dos trabalhadores, sendo essenciais para compreender o ambiente de trabalho. Ele destaca que a discriminação e o assédio moral não devem ser considerados secundários, pois afetam profundamente o bem-estar dos professores e a saúde mental no ambiente laboral. Por essa via de raciocínio, percebe-se que:

*É o assédio moral, a gestora gritou com a professora na escola na frente de seus colegas, que ficou com o psicológico abalado, esteve internada e afastada de licença médica, por anos, atualmente está em processo de aposentadoria por invalidez indicada pela Junta Médico* <sup>ASSES.8</sup>.

O constrangimento público e a humilhação têm graves consequências emocionais, podendo causar marcas duradouras e até invalidez. Isso destaca a seriedade do assédio moral e a necessidade de abordar seus impactos na saúde mental dos profissionais da educação. Com efeito, Sousa *et al.* (2020) apontam que o medo e a aversão causados por ameaças no ambiente escolar afetam a saúde mental dos professores, comprometendo seu desempenho e levando-os a buscar tratamento e se ausentar do trabalho. Agregue-se a este comentário que a:

*Indicação política para gestores afeta na administração. Tem professor que não sabe se impor, aceita todo tipo de assédio moral, com isso, adoecem. Em outras situações até o diretor adoce.* <sup>ASSES.2</sup> *A nossa chefia influi muito na tratativa, tenho a esperança de melhorias nas áreas da educação e da saúde, por meio da gestão.* <sup>ASSES.3</sup> *O gestor não tem empatia, está sobrecarregado, focado em outras coisas. A maioria é indicado para o cargo sem preparo algum de um administrador escolar, nunca entraram em área pública, só querem que se dê conta do serviço* <sup>ASSES.1</sup>.



As entrevistas revelam problemas na administração escolar, principalmente devido à indicação política de gestores sem preparo adequado. Esses gestores, sem empatia e habilidades para lidar com os desafios escolares, causam assédio moral, sobrecarga de trabalho e adoecimento entre professores e diretores. Dessa forma, Praun (2019) aponta que esse modelo de gestão é marcado por controle rígido, competição entre trabalhadores e equipes, e, em alguns casos, assédio moral. Com base nessa premissa, percebe-se que o professor se tornou:

*Uma máquina que só serve para trabalhar e adoecidos, por anos. A extensão da licença pode impactar a aposentadoria do servidor. Se a licença durar dois anos ou mais, isso pode afetar a aposentadoria futura. O servidor não busca aposentadoria por invalidez, mas sim por tempo de contribuição, para evitar perdas salariais durante o afastamento. <sup>ASSES.7</sup> Devido a tantos anos de afastamentos acaba sendo readaptado ou aposentado por invalidez e ele não quer porque terá perdas financeiras prejudicando seu tratamento. Mas, é muita despesa para a Secretaria. E os danos na continuidade do aprendizado da criança, que acaba sendo um dos maiores afetados <sup>ASSES.2</sup>.*

Os servidores decidem pela aposentadoria por tempo de contribuição em vez de optar pela aposentadoria por invalidez, demonstrando resistência em relação às recomendações da Junta Médico-Pericial do Município, que visa a minimização das perdas salariais durante o afastamento, como no caso de carga dobrada, regência de classe, entre outros benefícios. A esse respeito, Miranda *et al.* (2009) destaca a transição do servidor público da atividade para a inatividade que é regida, no contexto da aposentadoria, por critérios específicos, em vista de definir se ele terá direito aos proventos integrais ou proporcionais. A aposentadoria por invalidez é concedida quando o servidor está permanentemente incapaz de trabalhar, garantindo proventos integrais equivalentes ao último salário. Já a aposentadoria proporcional é aplicada quando há uma redução significativa na capacidade laboral, mas não incapacidade total, com proventos calculados com base no tempo de contribuição e no período trabalhado. Essa mudança é necessária quando o servidor não pode mais exercer suas funções.

Por essa via de raciocínio León (2011) aponta que o desconforto subjetivo causado por doenças nos professores resulta em conflitos, pedidos de transferência e interrupções na atividade profissional. Esses problemas individuais têm sérias repercussões para as organizações educacionais, contribuindo para a desumanização e prejudicando a qualidade do ensino. Destarte, as questões de saúde dos educadores abalam o ambiente educacional e o processo de ensino-aprendizagem, sublinhando a necessidade de abordagens de apoio e intervenção adequadas para minimizar esses resultados negativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com início deste capítulo, retorna-se à pergunta central: Quais são os tipos de pressão no cotidiano do professor da DDZ Sul?

Note-se que a observação científica mostrou desafios enfrentados pelos professores da DDZ Sul, que sofrem com o aumento da jornada de trabalho e uma gestão escolar ineficaz, influenciada por políticas locais inadequadas. Esses fatores geram sentimentos de cansaço, ansiedade e esgotamento, afetando a saúde mental e emocional dos educadores. A sobrecarga de tarefas, combinada com horários alternados, compromete o tempo de lazer e as relações pessoais, intensificando o ciclo de exaustão.

Além disso, a falta de apoio psicoemocional, o despreparo da gestão escolar, e a pressão para atender expectativas irrealistas agravam o estresse dos professores. A situação é exacerbada pelos desafios da alfabetização infantil e da educação inclusiva, onde a falta de suporte adequado nas salas de aula e o envolvimento insuficiente das famílias aumentam a complexidade do trabalho docente.

Em vista disso, a sobrecarga, associada à pressão de prover para suas famílias sem tempo para si, agrava o desgaste emocional. A carga de trabalho dos docentes vai além da sala de aula, incluindo atividades administrativas e reuniões. Se esses problemas não forem tratados, podem comprometer o futuro da profissão, levando ao adoecimento e à queda na qualidade do ensino. Para melhorar essa realidade, é essencial fornecer melhores condições de trabalho, suporte emocional e ferramentas adequadas para que os professores possam desempenhar suas funções de forma saudável e eficiente.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. A.; CRUZ, L. B. S.; SOARES, E. L.S. **Políticas públicas em educação e o mal-estar docente**. Revista Brasileira de Educação, Bahia, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NBZkqhPKCg8ww46DCHBTWxp/>. Acesso em: 10 fev.2024.

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. **Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação**. Psicanálise, Educação e Transmissão, 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032006000100063&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100063&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 mar.2023.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. **Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mrKGFMBpCFybPb4rGHZGLZ>

ARAÚJO, Wania Braga da Silva. **Adoecimento do Professor: uma análise de causas e consequências, estratégias e, pressão e demanda de trabalho**

**na rede municipal de Manaus-Amazonas, Brasil, 2022-2023.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2024.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. In.: **Linguagem – Estudos e Pesquisas**. vol. 15, n. 1, p. 171-182 jan./jun. 2011. Universidade Federal de Goiás (UFG) Catalão-GO, Doi: 10.5216/lep.v15il.25149. Acesso em: 28 mar.2024.

CARLOTTO, Mary Sandra.; PALAZZO, Lílian dos Santos. **Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores.** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, p. 1017-1026. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/kyyFwZLMGHSNpBC5gpNr4r/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 dez.2023.

CUNHA, Carolina Portela. **Prática docente sob pressão: Ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.** 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015.

CUNHA, E. C. G.; **Educação e avaliação: discussão e reflexão dos efeitos de gestão integrada da escola, resultante do IDEB da unidade de ensino, Manaus-AM, Brasil, 2022-2023.** 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2024.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho.** 5ª ed. ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DIAS, B. V. B.; SILVA, P. S. S. **Síndrome de Burnout em docentes: revisão integrativa sobre as causas.** Cuidado em Enfermagem. jan.- jun.; v. 14(1), p. 95-100. 2020.

ESTEVES-FERREIRA, A. A.; SANTOS, D. E.; RIGOLON, R. G. **Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de burnout em professores de escolas públicas e privadas.** Revista Brasileira de Educação. v. 19, n. 59, p. 987-1002. 2014.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223. 2001.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, volume 31, n. 2, p. 189-199. 2005.

HASHIZUME, C. M.; SILVA, J. M. Gestão e qualidade do trabalho docente substituto: perspectivas sobre a saúde do educador. In: HASHIZUME, C. M. (Organizadora). **Trabalho docente e precarização nas relações laborais da educação uma abordagem crítica.** 1ª edição. Curitiba: Appris. p. 111-138. 2018.

HOFFMANN Celina.; ZANINI Roselaine Ruviano.; MOURA Gilnei Luiz.; MACHADO

Bárbara Parnov. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal.

**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187263, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QBCfyrGH8bZbLYj9fFqr3zH/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar.2023.k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 fev.2022.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Vozes, 2013.

LEÓN, G. L. **Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo em el síndrome de Burnout**. Revista Eletrónica Educare, v. 15(1), p.177-191. 2011.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado *et al.* **Síndrome de Burnout em professores da rede pública**. Produção, v. 19, n. 3, set./dez. 2009, p. 458-465. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/xFj4j7LPtZ5Sk95G8dhmKys/>. Acesso em: 20 abr.2023.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar**. 10 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, F. A. N. *et al.* **Saúde Mental, trabalho e aposentadoria: focalizando a alienação mental**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília. 2009.

PRAUN, Luci. Trabalho, adoecimento de descartilidade humana. ANTUNES, R. (organizador). **Riqueza e miséria do Trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. São Paulo: Boitempo. 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. Docência na universidade pública: a saúde dos trabalhadores da educação. **Est. Inter. Psicol.** Londrina, v. 11, n. 3, p. 03-28, dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2020v11n3p03>. Acesso em: 31 mar.2024.

SANTOS, Fagner Firmo de Souza. Trabalho, adoecimento e cotidiano em tempos de modelo flexível: o caso dos metalúrgicos de Campinas e região. ANTUNES, R. (organizador). **Riqueza e miséria do Trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. São Paulo: Boitempo. p. 205-221. 2019.

SANTOS, Gideon Borges. Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7.n.2, p.285-304. 2009.

SILVA, J. C.; LEAL, L. T. A.; SCHMIDT, S.; FUHR, M. S.; SARAIVA, S. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2023, v. 27. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>. Acesso em: 20 jan.2024.

SOUSA, E. C. *et al.* A precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. In: NUNES, C. P.; CARDOSO, B. L. C.; SOUSA, E. C (Organizadores). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

TARDIF Maurice. LESSARD Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## Envolvimento Ativo do Conselho Escolar: A Relação com as Políticas Educacionais

### *Active Involvement of the School Council: The Relationship with Educational Policies*

**Frida Souza Frota**

Mestre em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas – Unida. CV: <http://lattes.cnpq.br/2030420127848166>

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>

**Resumo:** Esta pesquisa analisou o impacto do Conselho Escolar (CE) na democratização da gestão educacional em Manaus, considerando o papel dos Conselhos na articulação entre educação e política, com transparência na gestão financeira e administrativa das escolas. O estudo evidenciou que a eleição direta dos dirigentes escolares e a participação ativa da comunidade escolar nos Conselhos, são mecanismos relevantes para a democratização do ensino, garantindo a qualidade pedagógica e a inclusão educacional. Além disso, ressaltou-se a importância da capacitação contínua dos educadores, aliada às políticas educacionais estruturadas, para o aprimoramento do ensino e o atendimento das demandas da comunidade escolar. À vista disso, concluiu-se que os conselhos se consolidam como espaços de deliberação e tomada de decisões coletivas, promovendo uma educação mais equitativa e participativa.

**Palavras-chave:** conselho escolar; democratização; ensino; política; capacitação.

**Abstract:** This research analyzed the impact of the School Council (SC) on the democratization of educational management in Manaus, considering the role of the Councils in the articulation between education and politics, with transparency in the financial and administrative management of schools. The study showed that the direct election of school leaders and the active participation of the school community in councils are important mechanisms for the democratization of education, guaranteeing pedagogical quality and educational inclusion. In addition, the importance of continuous training for educators, combined with structured educational policies, was emphasized in order to improve teaching and meet the demands of the school community. In view of this, it was concluded that the Councils are consolidated as spaces for deliberation and collective decision-making, promoting a more equitable and participatory education.

**Keywords:** school council; democratization; education; politics; training.

## INTRODUÇÃO

Este estudo é recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da *Universidad de La Integración de Las Américas* (UNIDA) no Paraguai, abordando a temática “VEZ E VOZ: desafios e influências do conselho escolar na gestão democrática e participativa”, realizada no Centro Integrado Municipal de Ensino (CIME), “Doutora Viviane Estrela Marques

Rodella”, em Manaus-Amazonas, Brasil, 2022-2023. O estudo teve como questão central: o Conselho Escolar influencia a gestão democrática e participativa? Para responder o problema, o objetivo foi examinar a influência do conselho escolar da gestão democrática e participativa.

A gestão democrática no Brasil é um tema central no cenário político e educacional, promovendo a participação cidadã e transparência institucional. Ademais, Frota (2024) entende que o conceito de gestão democrática vai além do governo, impactando setores como administração pública e ONGs. O país, após transitar de um regime autoritário para uma democracia consolidada, estabeleceu na Constituição de 1988 uma sociedade justa, com ênfase na participação popular e descentralização do poder. O artigo 205 define a educação como direito universal, com responsabilidade compartilhada entre estado, família e sociedade, visando a evolução e formação integral do cidadão.

Como aporte teórico, este capítulo tem embasamento sobre o Conselho Escolar e sua autonomia, abordando discussões pautadas nas políticas públicas educacionais para uma gestão democrática. E trouxe como referências os seguintes autores: Camargo (1997), Gohn (2001), Dourado (2004), Libâneo (2004), Aguiar *et al.* (2008), Demo (2009), Brasil (2011), Lück (2009), Deluze (2013), Lima; Reganhan (2013), Pantaleão, Nunes e Brito (2017), Pessotti (2012), Manaus (2015), Pereira (2016), Ribeiro *et al.* (2018), Souza (2024). Quanto à metodologia, a pesquisa foi de caráter descritivo e interpretativo, com levantamentos bibliográficos e documentais e, com a aplicação de técnicas de análise de entrevista compreensiva e análise do discurso, juntamente com os conselheiros escolares. Além dessa seção introdutória, esse artigo apresenta uma seção de fundamentação teórica consecutivo de metodologia, análise dos dados, conclusão e referências.

## **AUTONOMIA DO CONSELHO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

No intuito de alcançar a democratização da escola, os responsáveis pelo Conselho, na Secretaria de Educação Básica do MEC, diante de seus objetivos bem definidos, requisitaram dos especialistas no assunto, o material pedagógico de apoio aos encontros sobre Conselho Escolar. Nesse contexto, Aguiar (2008) ressalta sobre os segmentos da escola e, a existência de um material de cunho pedagógico para o enriquecimento das análises e das discussões sobre democracia, participação e cidadania. Em tal perspectiva, se esperava que a disseminação desse material:

Fosse ampliado [no] debate sobre os processos de gestão democrática, que não se restringiriam às eleições diretas para escolha do diretor. Aliás, é importante registrar o fato de que a eleição direta para dirigentes das escolas de educação básica, no Brasil, constituiu uma bandeira dos movimentos dos educadores desde os anos de 1980, em prol da maior participação nas decisões no âmbito das escolas (Aguiar, 2008, p. 135).

Porquanto, os estudos sobre o tema apontam a eleição direta do dirigente como a solução para democratizar a escola mediante uma visão da realidade. Na contemporaneidade, compreende-se que as eleições são o meio legal para a democratização da escola e das relações abrangentes, mesmo considerando as nuances do sistema representativo. Ademais, Dourado (2004, p. 34) menciona que:

Para a necessidade da intensificação do debate sobre os processos de democratização e ampliação das instâncias e atores nos processos decisórios. Por sinal, dada a importância desse debate, o tema escolhido do diretor integrou a pauta de um dos Cadernos Temáticos produzidos pelos especialistas. Vale ressaltar que a equipe responsável pela produção desse material deparou-se com uma exigência específica: elaborar um material com consistência teórica e que fosse apresentado em linguagem coloquial e de fácil compreensão.

Acrescente-se que esse grupo assumiu a tarefa de abordar assuntos de grande complexidade. Com essa vertente, Aguiar (2008) destaca que os conceitos de democracia e cidadania foram tratados de forma abrangente nos textos dos Cadernos Temáticos analisados, evitando simplificações excessivas ou uma linguagem que subestimasse a capacidade dos conselheiros escolares. Cabe mencionar que a estrutura utilizada na criação do material incentivou diálogos entre especialistas, a equipe técnica da SEB/MEC, gestores das secretarias de educação e conselheiros escolares, possibilitando reflexões sobre a importância e conformação dos temas demandados. Sendo assim:

Uma versão preliminar desse material veio à luz, na série de Cadernos Temáticos, assim especificados: 1. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania; 2. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola; 3. Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade; 4. Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico; 5. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. A versão preliminar desses cadernos foi submetida à avaliação dos parceiros institucionais do MEC (Unesco, Unicef, Consed, Undime, CNTE) e a um grupo de 100 conselheiros escolares, em reuniões específicas (Aguiar, 2008, p. 37).

Por seu turno, Aguiar (2008) aponta que, embora os parceiros do MEC concordassem no auxílio da divulgação do material examinado, essa cooperação não alcançou plena efetividade.

As discussões suscitadas na reunião de avaliação do material pedagógico evidenciaram diversas discordâncias de ordem política e pedagógica quanto ao conteúdo veiculado nos Cadernos. A aprovação sem restrições dos conteúdos veio, principalmente, do representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que, na ocasião, expressou o compromisso da entidade em buscar alternativas para garantir a divulgação do material em todas as escolas públicas do país (Aguiar, 2008, p. 136).



De tal sorte, o instrumento avaliativo utilizado pelos técnicos da SEB/MEC no encontro de avaliação do material pedagógico confirmou uma recepção positiva por parte dos conselheiros escolares que participaram desse evento. O conteúdo dos Cadernos Temáticos foi averiguado e melhorado mediante contribuição dos participantes, validando o material pedagógico para ampla divulgação e distribuição para as secretarias estaduais e municipais de educação, assim como as instituições de educação pública com mais de 250 estudantes. Cabe mencionar que juntamente com os cadernos, foi enviado um documento para instrução dos dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais chamado “Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública” seguido do caderno de consulta com o tema “Indicadores da Qualidade na Educação”, cujo intuito era apoiar a comunidade escolar na análise e aprimoramento das práticas pedagógicas da instituição.

## **Gestão Democrática: Funções e Responsabilidades do Conselho Escolar**

É essencial entender que a democracia se constrói por meio da experiência e da participação ativa. No âmbito da gestão escolar democrática, seu fortalecimento está ligado ao aprimoramento da qualidade pedagógica das escolas e à elaboração de um currículo que reflita sua realidade dentro das perspectivas de flexibilização para o amparo a todos sem qualquer desagregação. No entanto, corrobora-se com as inferências de, Ribeiro *et al.* (2018) a participação ativa de todos os que integram o ambiente escolar, de forma direta ou indireta, é essencial para a construção de uma educação de qualidade. Conforme destacado pelo autor, esse processo envolve gestores, professores, alunos e demais profissionais da escola, contando ainda com o engajamento da comunidade. Dessa forma, a escola se configura como um espaço fundamental para a formação humana e a promoção da inclusão social.

Dentro desse campo de compreensão, cabe salientar sobre o papel dos Conselhos Escolares como instâncias de articulação entre a educação e a política para a tomada de decisões referentes à administração financeira e administrativa das unidades escolares, visando a promoção de uma educação equitativa e inclusiva. Nesse âmbito, as funções desempenhadas pelos Conselhos são de ordem deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras. Ao acompanhar essa lógica de argumentação, Libâneo (2004) apresenta o relato do vice gestor que enfatiza a percepção do grêmio estudantil como uma iniciativa de suporte à escola, especialmente, no âmbito pedagógico, administrativo e organizacional. Segundo ele, a relevância do grêmio se associa à sensibilização dos estudantes quanto à manutenção e preservação do espaço escolar.

Pois, a relevância do grêmio estudantil não passa despercebido pela compreensão dos administradores escolares, pois contribui para a sensibilização dos aprendentes para a manutenção de uma estrutura organizativa, do cuidado e da conservação do ambiente. São portanto aspectos indispensáveis para a consolidação da cidadania pautadas na criticidade e reflexões dos sujeitos que

corroboram para uma sociedade em ascensão. Nessa perspectiva incrementa-se uma tática usada pela escola para o envolvimento dos estudantes na condução democrática da escola no vínculo do grêmio estudantil com o jornal escolar. Com a inferência do vice-gestor na ideia de que:

A gente tem também junto com o grêmio, a gente faz uma interlocução com o jornal da escola, onde a gente geralmente tenta unir as ações do jornal junto ao grêmio para que eles possam conversar entre si e desenvolver um bom trabalho com a questão da comunicação, do que anda acontecendo na escola, do que está para acontecer, como anda o andamento das atividades da escola (Libâneo, 2004, p. 47).

Certamente, essa investida institucional oportuniza aos estudantes a vivência da democracia na gestão, pois o grêmio estudantil, aliado ao jornal escolar, têm liberdade para articular ações que favoreçam os processos de ensino e a participação social. Como reforço às afirmações, tomam-se as considerações de Libâneo (2004, p. 131), que enfatiza a “autonomia de organização e funcionamento, evitando-se qualquer tutelamento por parte da Secretaria de Educação ou da direção da Escola”. Dessa forma, a cooperação entre o grêmio estudantil e o jornal escolar favorece a intervenção ativa na comunidade adjacente à escola. Dessa inferência decorre o papel exercido pelo Conselho escolar na atuação democrática na unidade de ensino, tornando indispensável:

- 1) a conscientização de toda a comunidade escolar quanto à relevância do Conselho Escolar;
- 2) a procura de parcerias para enriquecer e elevar a qualidade da comunidade escolar;
- 3) a administração dos recursos financeiros – privados ou públicos –, com total transparência das normativas legais;
- 4) o estímulo de uma convivência pacífica e respeitosa entre pais ou responsáveis, educadores, estudantes, funcionários e membros da comunidade;
- 5) o investimento em cursos de capacitação e;
- 6) o aproveitamento dos materiais e as ofertas de suportes do programa de fortalecimento dos conselhos escolares (Manaus, 2015).

De tal sorte, o exercício comunicativo entre as pessoas é indispensável para a prática cidadã democrática, uma vez que essa exige ação ativa da comunidade. Com efeito, para a gestão escolar preservar as metas focais sem dissociar da função pedagógica da instituição, é necessário o exercício autônomo e democrático do Conselho Escolar firmado pelas práticas das ações efetivas do colegiado. Nesse aspecto, Gohn (2001, p. 108) reforça que os conselhos:

Tanto podem alavancar o processo de participação sociopolítica de grupos organizados, como estagnar o sentimento de pertencer de outros – se monopolizados por indivíduos que não representem, de fato, as comunidades que os indicaram/elegeram. Eles [os conselhos] não substituem os movimentos de pressão organizada de massas, ainda necessários para que as próprias políticas públicas ganhem agilidade.

Como reforço às reflexões, os conselhos escolares demonstram eficácia ao desempenhar um papel de soberania dissociado da substituição popular e da condição de mero auxiliar executivo. A esse respeito, Gohn (2001, p.94) destaca sobre o não posicionamento do Conselho, “como instâncias meramente consultiva e opinativa, .... [com] capacidade e poderes normativos de decisão. Além disso, o exercício da soberania é fundamental para que haja de fato a representatividade na transformação da governança local.

## **Deliberação e Tomada de Decisões no Conselho Escolar**

Os ambientes politicamente articulados encurtam na formação abrangente dos alunos, pois as vivências de aprendizado e desenvolvimento pessoal se dão nos espaços sociais. Logo, esse sistema é construído pela instituição de ensino, pela cidade e pela comunidade, que são fundamentais para a formação integral do indivíduo. Assim, a escola é um ambiente que proporciona:

O debate do contexto social, das políticas públicas, com a finalidade de contribuir para a ampliação de espaços, onde a juventude possa exercitar uma ocupação cidadã, [com estreita relação no] projeto de vida do estudante, projeto de desenvolvimento local e projeto político-pedagógico (Brasil, 2006, p.42).

Ademais, a instituição de ensino conhecedora das notícias pertinentes a região em que está situada, amplia as oportunidades de aprendizado para os alunos possibilitando o desenvolvimento acadêmico e social dos discentes. Nessa linha de reflexão, Souza (2024, p. 47) destaca que “a escola pública é o lugar que precisa favorecer o exercício da democracia participativa, com a inclusão dos membros da sociedade escolar e em geral, no processo educacional”, assinalando o exercício da cidadania comprometida é em defesa dos interesses do coletivo. Assim, a gestão democrática é indispensável para a participação de todos, sendo esse mecanismo de inclusão dos elementos para uma sociedade justa e equitativa.

## **Impactos da Gestão Participativa no Conselho Escolar**

O Conselho Escolar, constituído por representantes dos diversos segmentos da comunidade, desempenha uma atuação de suma importância na melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, Aguiar (2008) enfatiza que o conselho escolar na sua função de viabilizar a participação ativa de todos, oportunizando a escuta dos pontos relevantes nas decisões pertinentes ao contexto institucional. Com base nessa premissa, o autor considera que:

Os membros do Conselho Escolar representam as comunidades escolar e local, que atuam de forma coletiva e que definem estratégias para a tomada de decisões sobre temas de sua responsabilidade, o Programa demonstrava ter, como modelo, uma gestão escolar participativa (Aguiar, 2008, p. 10).

Cabe enfatizar que a transparência e a prestação de contas são pontos focais do Conselho Escolar que impactam na qualidade da educação. Portanto, Frota (2024) aponta que, ao monitorar a gestão dos recursos financeiros e administrativos, assegura-se a utilização eficiente dos recursos, incluindo a implementação de projetos pedagógicos, a preservação da infraestrutura escolar e a compra de materiais didáticos. Com base nesse raciocínio, Pereira (2016) enfatiza que o CE é:

Uma instância colegiada, trabalha a favor da melhoria da qualidade social da escola. Assim, oportuniza discussões e propostas de atividades de ensino educacional que estabeleçam os objetivos e delimitem o tipo de educação almejada pelos pais e que atenda às reais necessidades da sociedade atual (Pereira, 2016, p. 2012).

Decerto, o incentivo do Conselho Escolar é primordial para participação ativa dos professores e da comunidade, na detecção das necessidades dos alunos, buscando consequente soluções com a adoção de inovações pedagógicas de tecnologias educacionais e inclusivas e, a execução de atividades extracurriculares na complementação da proposta pedagógica. Cabe contextualizar sobre o Conselho Escolar na promoção da equidade educativa, uma vez que espelha os interesses da comunidade escolar como um todo. Assim, lida com ações de combate às desigualdades, permitindo que todos os estudantes sejam contemplados com as oportunidades do meio acadêmico.

Em face do que se colocou, o Conselho Escolar influencia satisfatoriamente na qualidade educativa por meio da democracia, da prestação de contas, do ambiente escolar inclusivo, das práticas pedagógicas inovadoras e igualitárias. Conforme se sublinha, o Conselho concorre para a construção de uma escola inovadora com inferência na formação completa do aluno, para a formação de cidadãos alicerçados no posicionamento crítico, com senso de responsabilidade e engajamento com o coletivo.

## **Desafios da Gestão Participativa na Qualidade da Educação**

A Secretaria Municipal de Educação (Semed-Manaus) implementou os Conselhos Escolares em caráter descentralizador e democrático da gestão das unidades escolares. A partir dessa iniciativa, criou-se espaços de discussão da comunidade nas instituições escolares, abrindo o acesso aos diversos elementos da comunidade para participação nas deliberações da gestão institucional. Nesse âmbito, o exercício da democracia assegura a efetivação das ações educacionais de forma inclusivas, representadas pelas diferentes opiniões dos atores que participam do processo. Assim, a atuação do Conselho Escolar ultrapassa as situações administrativas para a efetividade na participação de todos os segmentos escolares.

Além disso, Frota (2024) enfatiza que a existência do Conselho permite a todos terem vez e voz nas discussões pertinentes ao contexto escolar. De fato, as inferências da comunidade ganham concretude na implementação de projetos

pedagógicos, na gestão das verbas, na inserção de atividades extracurriculares e, na execução do PPP diante da realidade do contexto escolar, assegurando uma educação mais integradora. Em vista disso, a organização escolar que estimula a participação da comunidade como um todo na tomada de decisões colabora para uma melhor oferta de ensino e de aprendizagem, assim como no âmbito administrativo e financeiro da instituição. Evidentemente, essa escola prepara os alunos para a atuação responsável na meio social. Dessa forma, Frota (2024) salienta que a escola junto da comunidade favorece a oferta de educação com qualidade na perspectiva do preparo de cidadãos conscientes. Com base nessa premissa, Pessotti (2012) delinea o alinhamento organizacional como indispensável para o fortalecimento do corporativismo com incrementação da missão, da visão e dos valores da empresa no exercício diário. O autor, trata da execução das responsabilidades organizações, com discussão de temas como: 1) definição de desempenho, 2) alinhamento organizacional, 3) importância do alinhamento do desempenho das funções com os objetivos estratégicos da organização, 4) alcance de ferramentas e métodos de alinhamento, 5) gestão de desempenho de Pessotti, 6) cultura organizacional e seu impacto no desempenho das funções.

Nessa esteira intelectual, Demo (2009) aborda os principais tópicos na obra que são: 1) conceito ampliado de qualidade em educação, 2) desenvolvimento profissional dos educadores, 3) crítica às políticas educacionais atuais, 4) avaliação educacional, 5) educação como prática social, 6) contribuições e impacto. Ademais, Frota (2025) salienta que o trabalho representa uma contribuição relevante para a discussão sobre a valorização da educação no Brasil e o fortalecimento da cidadania.

## **A efetividade do Conselho Escolar na Democratização da Escola e no Fortalecimento das Políticas Educacionais**

A execução de políticas educacionais atinge alta complexidade, requerendo a participação de elementos no meio escolar. Assim, o Conselho Escolar cria um ambiente de discussão, para as tomadas de decisão e verificação das ações pedagógicas e administrativas. Pois, o CE traz consigo a capacidade de gerenciar altas perspectivas e variadas vivências dos componentes da comunidade, variedade essa que assegura o processo deliberativo, com reflexão na adoção de políticas que respondam as necessidades de todos os envolvidos na comunidade. Nessa seara de compreensão, Aguiar *et al.* (2008, p.470) salientam que:

Debater as situações problemáticas, tomar decisões, desenvolver e avaliar as ações pedagógicas e administrativas, nos colegiados, parecem ser formas bem-sucedidas de lidar com as inúmeras questões sociais e pedagógicas que emergem no cotidiano da escola.

Ao se apoiar na aceitação desse princípio, é compatível com o percurso do Conselho Escolar na condição de um colegiado que busca melhor qualidade educativa e promove um ambiente inclusivo, com o fomento dos colegiados no debate entre os envolvidos para que se chegue a um consenso. Nessa perspectiva,

Aguiar *et al.* (2008) ressaltam sobre a coletividade e a participação bem-sucedida para tratar sobre as variadas questões sociais e pedagógicas que emergem, no dia a dia da escola.

O Conselho Escolar detecta e analisa os entraves na implementação das políticas educacionais, com o debate das situações-problema, incentivando o desenvolvimento de métodos eficazes e adequados ao contexto. As decisões tomadas pelo grupo asseguram o planejamento das ações de forma democrática e transparente, legitimando a implementação das políticas educacionais. Nesse sentido, Frota (2024) acrescenta que o bom desempenho das ações pedagógicas e administrativas é fundamental para o Conselho Escolar. Isto evidencia a repercussão positiva na execução de projetos pedagógicos, nas formações continuadas de professores e nas investidas de melhoria do ambiente de ensino, colaborando, assim, o CE com a consumação das políticas educacionais. Além disso, o envolvimento do Conselho nas ações administrativas resguarda a aplicação das políticas de modo coeso. Nessa perspectiva, compete ao Ministério da Educação:

Deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2014, s/p.).

Nessa acepção, a atuação multifacetada do Conselho Escolar, com inferência nas decisões, na elaboração do planejamento estratégico, na investigação e proposta de alternativas solucionáveis, no acompanhamento das ações e do envolvimento da comunidade para a oferta de educação com qualidade. Todavia, Frota (2024) destaca que o processo avaliativo das ações pedagógicas e administrativas não passa despercebido da dinâmica de implementação das políticas educacionais, intermediadas por instrumento de acompanhamento e avaliação, validando as ações executadas do Conselho, com a sinalização de possíveis ajustes em áreas específicas. Assim, a avaliação rotineira permite a adaptação do Conselho às intervenções necessárias, visando uma melhor qualidade de ensino.

## **Políticas Educacionais: Capacitação e Desenvolvimento Profissional**

A formação continuada para os educadores é um ponto indispensável para o alcance da melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Simultaneamente, as políticas educacionais se integram ao trabalho conjunto, contribuindo para o fortalecimento das ações que envolvem todos os membros da comunidade escolar, como professores, alunos, pais e demais colaboradores. Por seu turno, Pantaleão, *et al.* (2017, p.18) afirmam que se procurou no curso:

De formação continuada em Conselhos Escolares .... [a intensificação de] debates relativos à gestão democrática da educação, no sentido de incrementar a criação e o fortalecimento dessa instância de participação nas escolas estaduais e municipais.

Dessa maneira, discutiu-se sobre a oferta de formação contínua para Conselheiros Escolares sob a perspectiva de aprofundar os debates pertinentes a gestão democrática nas escolas. Assim, as discussões sobre as mudanças na administração escolar por meio da participação coletiva. Como meta focal, a capacitação dos profissionais e a consumação dos Conselhos como ambiente de representação participativa da comunidade como um todo, contribui para o gerenciamento eficaz e inclusivo das escolas públicas.

Com base nessa premissa, as políticas públicas educacionais, respaldadas em pesquisas, mapeiam os entraves a nível macro do sistema educativo, no entanto, definem regulamentações para o alcance dos objetivos formativos para o desempenho satisfatório dos professores, por meio de programas de formação condizentes com o que se deseja na educação. Sendo assim, as políticas públicas são o meio pelo qual se implementa a equidade, as mesmas oportunidades de crescimento para os atores desse processo. Nessa ordem de preocupação, a formação continuada possibilita os profissionais a apropriação do conhecimento sobre os métodos pedagógicos recomendados para a atualidade, as tecnologias educacionais adequadas a realidade de um mundo globalizado imerso na velocidade das informações. Assim, as políticas educacionais alicerçam a implementação de programas formativos para o enriquecimento cultural e crescimento profissionais dos educadores. A esse respeito, tais programas são desenvolvidos para atender às necessidades dos professores no decorrer de suas carreiras, conferindo-lhes o aperfeiçoamento das habilidades e o desenvolvimento de competências. Por seu turno, Deluze (2013, p. 226) ressalta a preparação de elementos dinâmicos que:

Estão sempre em busca de qualificação e que nunca estão suficientemente formados, pois nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como de um deformador universal.

Portanto, o autor percebe o aprimoramento profissional e a constante evolução na sociedade de controle como um ciclo contínuo e interminável, impulsionado pela busca incessante de inovações para se adaptar às mudanças e demandas que surgem ao longo do tempo. Com base nessa premissa, entende-se que o crescimento profissional dos professores alcança não só o desenvolvimento cultural e acadêmico, mas também a evolução no emprego. Logo, conjectura-se que as políticas educacionais aplicadas com seriedade contribuem para o progresso dos planos de cargos e carreiras, com possibilidades de atuação no âmbito social, evidenciando o reconhecimento da dedicação desprendida dos professores nas atividades de favorecimento de talentos no âmbito educacional.

É exatamente a razão que incentiva os profissionais da educação a colaborar, com atuação harmônica e fértil, influenciando na qualidade da educação. Imersos na busca constante de aprimoramento, os professores assegurados pelo conhecimento se sentem seguros diante dos desafios no âmbito pedagógico, principalmente no contexto da inclusão com respeito às necessidades dos estudantes. Em face disso, a oferta do ensino com qualidade garante a formação integral, lapidando os elementos para os entraves na sociedade. Certamente que a formação contínua voltada aos profissionais da educação desafia situações como a destinação das verbas, a gestão de tempo para dedicação aos estudos e a relutância diante de inovações. Por isso, uma política pública educacional, comprometida com o ensino de qualidade, apoia o processo, provendo meios de estímulo ao seguimento das capacitações e à participação do público contemplado.

Com efeito, Frota (2025) ajunta que as políticas educacionais bem fundamentadas refletem positivamente na formação contínua da evolução profissional. Dessa forma, superam as barreiras que interferem na imersão dos docentes em uma educação atual, nas perspectivas da educação inclusiva e igualitária. Enfim, a continuidade da formação assegura o crescimento cultural e intelectual dos educadores, construindo bases sólidas para a continuidade da educação, com vista à consolidação da formação plena do indivíduo.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para elaboração desta pesquisa, como já mencionado na seção introdutória, baseou-se nos levantamentos bibliográficos e documentais com uso da técnica de análises de entrevistas compreensiva e do discurso, tendo como fundamento Sampieri *et al.* (2013), de que a pesquisa descritiva tem como principal característica o estudo detalhado de uma população ou fenômeno específico, com o objetivo de compreender suas particularidades. Além disso, esse tipo de pesquisa busca identificar e analisar relações entre diferentes variáveis, permitindo uma melhor compreensão de como esses elementos interagem e influenciam uns aos outros no contexto investigado. Portanto, os materiais utilizados para o desenvolvimento do estudo foram: livros, documentos legais, cadernos sobre o Conselho, artigos científicos para fundamentação dos pontos significativos do tema pesquisado.

Ademais, Norbert Elias (1991a) chama atenção à questão referindo-se ao “encolhimento da perspectiva sociológica” e ao “enfraquecimento da imaginação” resultantes da especialização e tecnicidade. Assim, a dimensão social do debate sobre a relação entre teoria e método é vastamente significativa, principalmente, na perspectiva de análises de entrevista compreensiva e de discurso. Destarte, Kaufmann (2013) descreve o “artesão intelectual” como um pesquisador que domina e adapta métodos e teorias, criando trabalhos relevantes que vão além da mera coleta de dados. Ele evita a saturação do conhecimento pelo excesso de informações, equilibrando trabalho de campo, metodologia e teoria de forma não dogmática. O autor também desafia hierarquias tradicionais ao integrar abordagens de diversas escolas de pensamento. Durante entrevistas, o pesquisador engaja o



entrevistado, fazendo suas declarações parecerem essenciais, enquanto mantém o foco nos objetivos da pesquisa. Assim, o entrevistado, ao refletir profundamente, compartilha seu conhecimento, sem perceber que o pesquisador está guiando o processo de forma estratégica.

Esta pesquisa foi realizada no Centro Integrado Municipal de Ensino (CIME), “Doutora Viviane Estrela Marques Rodella”, em Manaus-Amazonas, Brasil, com um grupo de profissionais que representam o Conselho Escolar de Educação. Assim, o estudo se desenvolveu com o quantitativo de sete componentes do Conselho Escolar dentro do universo de doze membros, tendo a participação na entrevista, em específico, presidente (01 gestor escolar), Vice-presidente (01 bibliotecária), 1ª Secretária (01 professora), Tesoureira (01 administrativo), Presidente da Comissão Fiscal (01 pedagoga), 2ª Fiscal da Comissão (01 merendeira e mãe de aluno).

É importante ressaltar que a investigação possui um caráter descritivo, detalhando os resultados alcançados, com a descrição e interpretação das informações, para a compreensão circunstancial e para as interações educacionais presentes com base no discurso. Para isto, Brasil (2011) assevera que o discurso reflete o mundo, além de responsável pela formação e construção desse mundo através dos significados atribuídos. Em face disso, infere que:

É o duelo dialético da linguagem, concomitante à vida em sociedade, em práticas e temas políticos. Assim, cabe à linguagem ser a mestra de diversos funcionamentos, como a manipulação da opinião visando o poder. Sob essa perspectiva, o poder forja uma realidade social enquanto controla as práticas discursivas por meio da linguagem (Brasil, 2011, p.175-176).

Agarra-se aos ditames do contexto sobre a análise do discurso de que – como indicado pelo próprio termo –, não se limita apenas à língua ou à gramática, embora esses aspectos sejam também de seu interesse. Por seu turno, Souza (2024, p. 87) infere que:

É uma produção social, em que compreendem suas regularidades com a análise do processo de produção, e não de seus produtos. Isso se deve à dispersão de textos, sujeitos e sentidos, inerente à própria noção de linguagem. É no discurso que se observa a determinação histórica dos sentidos, não em termos cronológicos, mas na forma como os sentidos são inscritos na história, formulados, constituídos e circulados.

Como reforço às reflexões, os sete entrevistados, tiveram a oportunidade de explicitar as vivências do cotidiano na perspectiva do Conselho Escolar. E para assegurar o anonimato, foram feitas as codificações aleatórias da seguinte maneira: Conselheiros – (CONS.1), (CONS.2), (CONS.3), (CONS.4), (CONS.5), (CONS.6), (CONS.7). Nessa acepção, considerando a abordagem qualitativa da pesquisa, fundamentada na análise de entrevistas compreensiva e do discurso.

## ANÁLISE DE RESULTADOS

Evidenciou-se a percepção de que as diretrizes e metas de cada escola são enfatizadas no Caderno 1 (2004) com procedimento que incorpora debates sobre a realidade da comunidade local, uma vez que, as discussões do colegiado conduzem a implementação de medidas interventivas para a transposição de barreiras encontradas no decorrer do processo, logo o compromisso de gerir as demandas eminentes passa a ser de todos os que compõem o meio escolar. Além disso, Libâneo (2012) ressalta a participação ativa da comunidade escolar como essencial no gerenciamento das decisões, por influenciar no aperfeiçoamento das ações pedagógicas e administrativas. Dessa forma, a qualidade da educação está diretamente relacionada tanto desenvolvimento dos discentes quanto no engajamento comunitário no ambiente escolar. Destarte:

Há decisão para execução do plano de ação. Se há a necessidade de uma internet com qualidade, é providenciada pelo Conselho. No final do ano é feito relatórios das aplicações dos gastos. O conselho dá para a escola o que está dentro das possibilidades de se oferecer. <sup>(CONS.2)</sup> Compra-se os equipamentos de primeira qualidade <sup>(CONS.2)</sup>.

Ao se apoiar nessa ideia, Deleuze (2013, p. 224) censura a condição da sociedade imersa “numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família...” Por seu turno, Dussel; Caruso (2003, p. 37) contextualiza a reflexão sobre a instituição de ensino, nos sistemas reguladores, “a sala de aula pode ser analisada como uma situação de governo”.

Temos como exemplos **duas escolas que** desenvolveram bem a gestão democrática e participativa: **Waldir Garcia, e a Escola Municipal Sergio Pessoa**. Pois o conselho escolar e o grêmio estudantil ainda estavam em constituição. Mas as escolas desenvolveram bem os seus papéis com a comunidade. E os gestores eram bem receptíveis com a comunidade escolar, sempre dando voz para eles <sup>(CONS.1)</sup>.

Nas percepções de Demo (2009, p. 72), “ter voz e vez precisa organizar-se. Este processo deveria ser preocupação diária das comunidades que com eles aprenderiam as formas possíveis de realização participativa ou criariam suas próprias”. A mobilização da comunidade em busca de direitos e responsabilidades está diretamente relacionada ao asseguramento de uma educação pública de excelência. Assim, investidos da condição de defensores da oferta de ensino público de qualidade, a comunidade persiste na conquista dos direitos e deveres da sociedade, assim, na administração democrática, o gestor ouve as vozes da comunidade escolar e, mediante o problema em evidência, promove reuniões para garantir a participação coletiva na discussão e na tomada de decisões sobre a questão em pauta, conforme menciona o conselheiro 1.

Cabe ressaltar que diante do quadro de imigrantes venezuelanos e indígenas, o vice-presidente do conselho escolar fica incumbido de categorizar os grupos quando acessam a escola desprovidos de notas ou conceitos, sendo assim, cabe um diagnóstico em caráter avaliativo para detecção do nível de conhecimento em que o estudante se encontra e conseqüente inserção na sala de aula, sendo assim, os trâmites de tradução de fala e escrita na língua nata do indivíduo durante a intervenção pedagógica, também é parte fundamental do processo e demonstra o compromisso do conselho.

Sob tal arguição, a eleição para o conselho escolar é um marco fundamental na consolidação da gestão democrática, uma vez que garante a participação ativa da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas, fortalecendo a transparência, a representatividade e o compromisso coletivo com a qualidade da educação, e, permitindo que pais, alunos, professores e todos os outros interessados colaborem diretamente com a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente. Em face disso, Pessotti (2012) traz compara o líder a um regente, destacando seu papel fundamental na harmonização da equipe. Segundo o autor, é responsabilidade do líder integrar os membros do grupo, alinhando suas atividades à realidade institucional e promovendo um aprendizado significativo.

Vale o destaque de que diversas teorias abordam a liderança, com ênfase na distinção entre liderar e simplesmente administrar, já que um gestor nem sempre possui habilidades de liderança, assim como um líder eficaz não precisa, necessariamente, ocupar um cargo administrativo. Por seu turno, Bessan (2023) destaca que, para que a gestão democrática nas escolas seja efetiva, é essencial investir na preparação de líderes e no desenvolvimento de pessoas aptas a tomar decisões e a promover a cooperação entre os envolvidos, alinhando-os em torno das metas compartilhadas.

Com base na preocupação registrada, Libâneo (2004) ressalta que a participação efetiva na tomada de decisões e no funcionamento da escola é essencial para uma gestão democrática. Esse engajamento possibilita que tanto educadores quanto a comunidade escolar tenham uma compreensão mais ampla dos propósitos, das diretrizes e da organização da instituição, fortalecendo os vínculos com a comunidade. Diante dessa ideia, registra-se que:

O melhor trabalho e, o melhor desenvolvimento dentro da autonomia é com a participação democrática e participativa, precisando daquilo que rege, que se pode fazer, sem interferências da Secretaria. <sup>(CONS.4)</sup> Pois, ocorre uma conexão entre a escola e o conselho escolar, com a utilização das ações e estratégias <sup>(CONS.4)</sup>.

Além de que, Brasil (2004) destaca que os conselhos escolares têm o papel de promover a avaliação contínua do projeto político-pedagógico das escolas, acompanhando desde a execução às influências nas estratégias adotadas. Dessa forma, contribuem significativamente para a transformação e aprimoramento da rotina escolar. Dessa forma, escola e comunidade estabelecem uma relação de

cooperação na busca de soluções para os desafios educacionais nas questões sociais que refletem a realidade brasileira. É perceptível que o fortalecimento do vínculo se dá pela participação coletiva na construção de estratégias mais eficazes para a melhoria do ensino e do desenvolvimento social.

No entanto, Camargo (1997) ressalta que os conselhos escolares exercem uma função desafiadora e, muitas vezes, paradoxal. Enquanto instâncias coletivas, expressam as divergências do meio escolar, por se tratar de órgãos institucionais, se possibilita a mediação e as proposituras de soluções dos conflitos, dentro do escopo de suas competências.

Como reforço ao que já se falou, Gohn (2001) argumenta que os conselhos desempenham uma função ambígua: ao mesmo tempo em que promovem o convívio sociopolítico de grupos estruturados, podem também enfraquecer a ligação de outros ao coletivo. Isso ocorre quando os conselhos são controlados por pessoas despreparadas para a representatividade das comunidades para as quais foram designados ou eleitos. Portanto, ainda que os conselhos desempenhem um papel importante na gestão e na articulação das decisões no contexto escolar, eles não substituem a necessidade de movimentos populares organizados para o impulsionamento das políticas públicas, pois só assim, há garantias de dinamicidade no atendimento às demandas reais da sociedade. Outrossim, a pressão social, por meio da mobilização de grupos organizados, é indispensável para a efetivação das políticas no atendimento das necessidades da população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da análise dos resultados, conclui-se que a gestão democrática e participativa implementada neste Centro Integrado Municipal foi eficaz em superar a resistência e a oposição dos principais atores da comunidade escolar: professores, pais e alunos. A integração desses membros possibilitou o desenvolvimento de uma relação de confiança entre os membros e os diversos setores do ambiente escolar. Esse processo culminou na formação e implementação do conselho escolar, que conseguiu conciliar os interesses dos diferentes segmentos da escola, tanto administrativos quanto pedagógicos.

Os encontros e debates sobre temas relacionados ao desenvolvimento de aspectos pedagógicos refletem diretamente no cotidiano da escola. As propostas formuladas pelo grêmio estudantil resultam em planos de ação escolar voltados para a resolução dos problemas identificados por esse colegiado. O grêmio estudantil demonstra uma atuação proativa, colaborando efetivamente no enfrentamento dos desafios junto aos discentes. Destaca-se, em particular, sua atuação no apoio às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, m. A. S. **Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares Educar**. Editora UFPR, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.
- BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. In.: **Linguagem – Estudos e Pesquisas**. vol. 15, n. 1, p. 171-182 jan./jun. 2011. Universidade Federal de Goiás (UFG) Catalão-GO, doi: 10.5216/lep.v15il.25149.
- CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- Deleuze, G. (2013). *Sociedade do Controle*. (V. L. Leal, Trad.). Editora 34.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade: A Questão do Resgate da Cidadania**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* **Conselhos Escolares e a gestão democrática da escola e a escolha do diretor**. Brasília, MEC/SEB/CAFISE, 2004. (Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, n° 5)
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e educação**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, Questões da nova época, v-5, 1994.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Vozes, 2013.
- LIBÂNEO, J. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.
- LIMA, Anderson de; REGANHAN, Walkiria Gonçalves. Diversidade: conselho escolar e inclusão do aluno com deficiência. In: LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen /organizadoras. **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 95-104.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MANAUS. **Manual do Conselho escolar**. Manaus: DAGE-Semed, 2015
- PANTALEÃO, E.; NUNES, K. R.; BRITO, R. dos S. (Orgs.). **Conselhos escolares e formação humana**. Curitiba: CRV Editora, 2017.
- PEREIRA, T. R. F. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDDE**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. 2016. Curitiba: SEED/PR., V.1. (Cadernos PDE).
- PESSOTTI, Luiz Carlos. **Liderança e Alinhamento Organizacional**. São Paulo: Editora XYZ, 2012.

RIBEIRO. Arã Paraguassu; DALAGNOL. Denílson; GUELLER. Marinez; FAQUIN. Marli. **O fortalecimento do Conselho Escolar no Centro Educacional Municipal São Cristóvão:** reflexões e mudanças. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018036>. **Article** in Revista Educação Artes e Inclusão, 2018. Acesso em: 01 de jun. 2022.

SOUZA, Frida Frota. **VeZ e voz: desafios e influências do conselho escolar na gestão democrática e participativa, Manaus-Amazonas, Brasil, 2022-2023.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidad de la Integración de las Américas, 2024.



## Concepções de Ensino de Ciências: Formadores e Professores do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental

### *Conceptions of Science Teaching: Trainers and Teachers of the Pedagogical Block of Elementary Education*

**Márcia Cristina Borges Barnabé**

*Mestre em Educação em Ciências na Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. CV: <http://lattes.cnpq.br/6115783661774789>*

**Lucinete Gadelha da Costa**

*Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. CV: <http://lattes.cnpq.br/0865054663877935>*

**Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

*Doutora em Ciências da Educação. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. CV: <http://lattes.cnpq.br/4628337418347907>*

**Resumo:** Este estudo centrou-se em identificar as concepções de Ensino de Ciências dos formadores e professores do Bloco Pedagógico do Ensino fundamental. Para tal finalidade, utilizou-se a pesquisa qualitativa desenvolvida por meio do estado da arte, com revisão de literatura de materiais publicados voltados à temática, onde foram utilizadas como técnicas a observação participante, e entrevistas semiestruturadas com os formadores e docentes. Os dados obtidos foram organizados e analisados conforme a análise de conteúdo, tendo como aporte o material extraído das observações e entrevistas individuais. Os resultados revelaram que a concepção de ensino de ciências dos participantes do estudo é concebida como conhecimento em construção, compreensão do mundo e preparação para formação científica e cidadã.

**Palavras-chave:** formação contínua; bloco pedagógico; ensino de ciências.

**Abstract:** This study focused on identifying the conceptions of Science Teaching held by trainers and teachers in the Pedagogical Block of elementary education. To achieve this objective, a qualitative research approach was adopted, developed through the state of the art methodology, with a literature review of published materials related to the topic. The study employed participant observation and semi-structured interviews with trainers and teachers as research techniques. The collected data were organized and analyzed using content analysis, based on material extracted from observations and individual interviews. The results revealed that the participants' conception of science teaching is understood as knowledge in construction, comprehension of the world, and preparation for scientific and civic education.

**Keywords:** continuous training; pedagogical block. science teaching.

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se um recorte da dissertação intitulada “Formação Contínua dos Professores do Bloco Pedagógico: um estudo sobre as contribuições para o ensino de ciências”, produzida por Barnabé (2020). Trata-se da temática

relacionada ao Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas. A esse respeito, aborda-se a pergunta central: Quais são as concepções de ensino de ciências dos formadores e professores do bloco pedagógico do ensino fundamental? Em resposta à pergunta, buscou-se identificar as concepções de ensino de ciências dos formadores e professores do bloco pedagógico do ensino fundamental.

O Bloco Pedagógico, é uma forma de organização escolar de aprendizagem, em que o (1º, 2º e 3º) anos do ensino fundamental formam um ciclo sequencial ininterrupto de alfabetização e letramento. Nesse sentido, é essencial garantir aos cidadãos o acesso ao conhecimento e às oportunidades de desenvolvimento necessárias para que se sintam inseridos em uma sociedade em constante transformação, permitindo-lhes compreender o mundo ao seu redor, posicionar-se e intervir em sua realidade.

Nessa ordem de raciocínio, Barnabé (2020) destaca que a compreensão de uma concepção aberta de Ciência, suscetível às mudanças propicie um espírito crítico, reflexivo, permitindo ao estudante realizar uma leitura do mundo, buscando compreender e atuar na sociedade na qual vive, rompendo assim, com o ensino tradicional que ainda permeia o espaço escolar e dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

No percurso metodológico deste estudo utilizou-se a pesquisa qualitativa desenvolvida por meio do Estado da Arte, com a revisão de literatura de outros materiais publicados voltados à nossa temática como: livros, artigos, revistas, dissertações, teses, dentre outros, onde utilizamos como técnicas a observação participante, e entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos foram organizados e analisados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), tendo como aporte o material extraído das observações e entrevistas individuais. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

## ENSINO DE CIÊNCIAS: DISCUTINDO AS CONCEPÇÕES

Antes de adentrar na discussão, acredita-se ser relevante apresentar um breve histórico sobre o Ensino de Ciências, que, no decorrer de sua curta história no ensino fundamental, tem se orientado por diferentes concepções ainda hoje presentes em sala de aula.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, as aulas de ciências eram ministradas apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginásial (hoje, denominado ensino fundamental). Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries ginásiais (hoje, 6º, 7º, 8º e 9º ano). A partir de 1971, com a Lei n. 5.692, a disciplina passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau (hoje, 1º ao 9º ano). Quando a Lei n. 4.024/61, entrou em vigor, a *concepção* de ensino que dominava o cenário escolar era a **tradicional**, apesar de esforços de renovação estarem em processo. O papel era o de promover uma formação puramente moral e intelectual, lapidando o estudante para a convivência



social, tendo como pressuposto a conservação da sociedade em seu estado atual (*status quo*).

Na concepção tradicional, aos professores cabiam a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade e passados como verdades absolutas, sem chance de questionamentos, por meio de aulas expositivas, e, aos estudantes, a absorção das informações. O conhecimento científico era tomado como neutro e não se punha em questão a verdade científica. A qualidade do curso era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados, sendo o foco principal a resolução de exercícios, memorização de fórmulas e conceitos pelos estudantes (Brasil, 1997). Apesar dessa obrigatoriedade no currículo, ocorreram poucas inovações no contexto da sala de aula. Com efeito, ao avaliar o ensino de ciências (a biologia, a física e a química), verifica-se que o trabalho em sala de aula nessas disciplinas ainda é marcado por uma *concepção tradicional* de ensino voltada para o conteudismo, memorização de algoritmos e terminologias, descontextualização e ausência de articulação com as demais disciplinas do currículo (Teixeira, 2003).

Dessa maneira, a LDB de 1971 propunha para o ensino de ciências seguir orientações, visando à construção de um currículo capaz de responder ao avanço do conhecimento científico e, às demandas geradas na sociedade por influência da Escola Nova, movimento de renovação do ensino que ganhou impulso no Brasil na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova em 1932, onde se defendia a universalização de uma escola pública, laica e gratuita. Esse movimento de renovação transpôs o eixo da questão puramente pedagógica e dos aspectos lógicos para uma nova concepção sobre os aspectos psicológicos, buscando valorizar o estudante no processo de aprendizagem. Objetivos preponderantemente informativos deram lugar a objetivos também formativos. As atividades práticas passaram a representar importante elemento para a compreensão ativa de conceitos.

Na Escola Nova, reconhece-se uma forte influência de uma *concepção pragmática* para configurar, dentre outros, um conceito de democracia e de educação que servisse de base aos seus projetos políticos e pedagógicos, conferindo-lhes uma certa legitimidade dentro do debate político e educacional da época. Pois, o pragmatismo que teve como principal representante John Dewey, defende o princípio de que os estudantes aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos dados. Atividades práticas e criativas ganham destaque, enriquecem o currículo e estimulam os estudantes a busca de suas próprias descobertas. Para Dewey (1973), tem-se que educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual.

Esse rompimento com o paradigma estabelecido de que a educação precisa dar conta, exclusivamente, do desenvolvimento intelectual se faz perceber as bases para uma educação diferente. Segundo Dewey (1973), a escola não precisa educar, ensinar a criança para a vida, e sim ensinar a criança a viver no mundo. Assim, o autor formula um novo ideal pedagógico, ou seja, ensinar pela ação. A escola, para ele, é lugar para a experiência concreta da vida.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda a sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (Dewey, 1973, p. 16).

Ao descrever e considerar a experiência como elemento fundamental para o desenvolvimento, Dewey não está se referindo a qualquer experiência. Para ele, “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (Dewey, 1973, p. 17). Desta forma, entende-se que o teórico coloca a criança, o ser aprendente, no centro do processo, das experiências.

A preocupação em desenvolver atividades experimentais começou a ter presença marcante tanto nos projetos de ensino como nos cursos de formação docente. As atividades práticas chegaram a ser proclamadas como a grande solução para o Ensino de Ciências, as grandes facilitadoras do processo de transmissão do saber científico. O objetivo principal para o Ensino de Ciências passou a ser o de dar condições para o estudante vivenciar o que se denominava método científico. Isto significa a maneira ou o conjunto de regras básicas empregadas em uma investigação científica, com o intuito de obter resultados o mais confiáveis quanto for possível. Diz-se de outro modo, a partir das observações, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando for o caso, trabalhando de forma a redescobrir conhecimentos conhecidos pela ciência (Brasil, 1997).

Nessa perspectiva, buscava-se, naquele momento, a democratização do conhecimento científico, reconhecendo-se a importância da vivência científica não apenas direcionada aos futuros cientistas, mas também para o cidadão comum. É possível se verifica, deste modo, que a ênfase dada ao “método científico” acompanhou, durante muito tempo, os objetivos do ensino de Ciências, levando alguns professores a, impensadamente, identificarem metodologia científica com metodologia do Ensino de Ciências.

A *concepção* empirista-indutivista também influenciou esse processo, em que, através da experiência direta com os fenômenos naturais, seria possível descobrir as leis da natureza. O conhecimento se origina numa realidade material vindo de fora para dentro, onde os objetos materiais produzem sensações que são captadas por sentidos próprios e, a partir disto, convertidos em conhecimento. Ou seja, os sujeitos são receptores passivos, devendo assim permanecer. Precisam saber aprender a observar os fenômenos de forma objetiva, sem interferir neles (Fontana, 2007).

O Ensino de Ciências, mesmo sendo realizado com recursos experimentais, está embasado na pedagogia empirista. Isso ocorre quando se utiliza o método científico tradicional suposto do sujeito que realiza a experiência posta na situação de neutralidade perante os dados demonstrados e obtidos.

Fazer experimentação pode ser uma alternativa capaz de substituir a educação bancária, mas isso não significa uma mudança de concepção epistemológica

de ensino. Para Borges (2000, p. 211) “tanto o ensino expositivo como o ensino experimental podem ser empiristas, uma vez que considerem o conhecimento como sendo imposto de fora para dentro”. Uma característica percebida no ensino de ciências numa visão empirista está na ideia de que o conhecimento não é construído, mas que pela observação indutivista ele é descoberto, ou seja, está dado; o esforço que deve ser feito pelo sujeito é encontrá-lo.

A concepção positivista surge com a ampliação dessa tese empirista, na medida que considera como válidos os conhecimentos que podem ser observados e testados cientificamente. A influência do positivismo na Educação se traduziu nos pressupostos da Psicologia e da Sociologia como ciências auxiliares. Tendo um currículo direcionado para as ciências exatas, a educação se distancia da tradição humanista e acadêmica, ocorrendo uma certa aceitação das formas de disciplina típicas do positivismo (Silva, 2004). Assim, o positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas e na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa, tendo como fruto da influência positivista o currículo multidisciplinar – fragmentado.

Na década de 1970, a concepção tecnicista influenciada pelo positivismo passou a ter presença marcante na educação. A valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação, foi importante para a fundamentação da escola tecnicista no Brasil. Em uma escola *tecnicista* o elemento primordial é a tecnologia, tendo em seus princípios perspectivas lineares, padronizadas e de cunho técnico, onde segundo Saviani (2008, p. 382) os professores e estudantes:

Ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios, além de serem relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Dessa maneira, compreende-se que a neutralidade e objetividade são típicas do positivismo. O professor é quem define o que os estudantes farão, quando e de que forma o farão, posicionando-se no processo de ensino e aprendizagem como meros aplicadores de técnicas facilitadoras, atuando como auxiliares dos estudantes na realização de tarefas pré-determinadas. Ainda na década de 1980, pesquisadores do ensino de ciências demonstraram o que os professores sabiam, por meio de suas práticas – a simples experimentação não garantia a aquisição do conhecimento científico.

Ainda na década de 1970, com a crise energética, consequência da grave crise econômica mundial, decorrente de uma ruptura com o modelo desenvolvimentista deflagrado após a Segunda Guerra Mundial, surge um modelo que se caracteriza pelo incentivo à industrialização acelerada em todo o mundo, custeada por empréstimos norte-americanos, ignorando-se os custos sociais e ambientais

desse desenvolvimento. Em consequência, os problemas sociais e ambientais, associados às novas formas de produção, passaram a ser realidade reconhecida em todos os países, inclusive no Brasil. Os problemas relativos ao meio ambiente e à saúde começaram a ter presença nos currículos de ciências naturais, mesmo que abordados em diferentes níveis de profundidade.

Diante dessa crise político-econômica, são fortemente abaladas a crença na neutralidade da ciência e a visão ingênua do desenvolvimento tecnológico. Ocorre, assim, a discussão das implicações políticas e sociais da produção e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto em âmbito social como nas salas de aula. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no campo do ensino de ciências, as discussões travadas em torno dessas questões iniciaram a configuração de uma tendência do ensino, conhecida como “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS), que ganhou espaço nos anos de 1980 e é importante até os dias de hoje (Brasil, 1997).

Nessa nova *concepção*, o estudo de ciências precisa contribuir para que os estudantes compreendam melhor o mundo e suas transformações, levando-os a agir de forma responsável em relação ao meio ambiente e aos seus semelhantes, refletindo sobre as questões éticas que estão implícitas na relação entre ciência e sociedade. No campo da pedagogia, as relações entre educação e sociedade foram associadas a tendências progressistas que influenciaram o ensino de ciências no Brasil. Em paralelo à abordagem CTS, essas correntes enfatizaram conteúdos socialmente relevantes e a discussão coletiva de temas significativos. Questionou-se a organização e abordagem dos conteúdos, destacando a necessidade de um ensino interdisciplinar, um desafio para a didática da área (Brasil, 1997).

As pesquisas acerca do processo de ensino e aprendizagem levaram várias propostas metodológicas, reunidas sob a denominação de construtivismo. Pressupondo-se que o aprendizado se dava pela interação – entre professor, estudantes e conhecimento –, ao estabelecer um diálogo entre as ideias prévias dos estudantes e a visão científica atual, com a mediação do professor, entendendo que o estudante reelaborava sua percepção anterior de mundo ao entrar em contato com a visão trazida pelo conhecimento científico. Ao se viver em uma sociedade onde a presença da ciência e da tecnologia são expressivas, espera-se que o ensino de ciências possa realmente contribuir, para que o estudante se torne agente de sua própria aprendizagem, e que esta possa ser traduzida em ações construídas com base no conhecimento adquirido.

Conforme os PCNs, formar cidadãos críticos, capazes de compreender o mundo em que vivem e propor soluções, é um dos principais objetivos educativos da escola atualmente. Nesse contexto, o ensino de ciências ganha relevância desde as séries iniciais, possibilitando o acesso à cultura científica, de modo que cada estudante tenha uma melhor compreensão do mundo e das transformações que nele ocorrem, utilizando a apreensão dos conceitos científicos, para enfrentar os desafios da vida, diante das escolhas cotidianas (Brasil, 1997). Assim, o ensino de ciências precisa ter como premissa o contexto social dos estudantes, necessitando ser trabalhado não como uma espécie de preparação para o futuro, mas uma

formação que auxilie um pensar e agir com consciência no espaço-tempo presente, lembrando-se de que:

A criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro (Brasil, 1997, p. 22-23).

Nessa interpretação, os processos de conhecimento e participação acontecem simultaneamente. A cidadania é uma prática que não ocorre dissociada do contexto social mais amplo. Logo, o processo de ensino e aprendizagem precisa centrar-se em práticas que promovam a oportunidade de aprender participando. Infelizmente, o que se vê nas escolas de ensino fundamental, nos anos iniciais, é um ensino ainda muito tradicional, com práticas pedagógicas ultrapassadas, que não despertam a curiosidade e nem motivam os interesses dos estudantes (Auler, 2007).

Os PCNs, em consonância com os debates contemporâneos, enfatizam a necessidade do abandono de práticas pedagógicas tradicionais, fundamentadas na memorização e fragmentação dos saberes, e defendem uma proposta de ensino de ciências mais contextualizada e interdisciplinar, que favoreça a construção de conhecimentos e capacidades necessárias ao exercício da cidadania (Brasil, 1997). Desta maneira, precisa-se compreender que o estudante não é uma folha de papel em branco onde os conhecimentos serão depositados durante sua vida escolar. As explicações e conceitos que construiu – e ainda constrói –, são resultados de sua relação social mais ampla do que a de sua escolaridade, e que traz interferências em sua aprendizagem de ciências (Delizoico; Angotti; Pernambuco, 2009).

Leva-se em consideração questionamentos do tipo: Por que faz calor? Por que está frio ou quente? Por que as plantas precisam de água? Por que dá choque quando eu coloco o dedo na tomada? Todas essas questões foram explicadas de alguma maneira para as crianças desde que elas iniciaram esse processo de questionamento. Assim sendo, os sujeitos vão construindo suas ideias e conceitos, os quais, por vezes, podem não só ter relações lógicas explícitas, mas buscam conduzir sua ação sobre o mundo (Delizoico; Angotti; Pernambuco, 2009).

Considerando tais aspectos, as metodologias direcionadas em ambiente escolar têm seu princípio nas vivências e concepções que os docentes trazem consigo, desde a formação inicial até a formação contínua. Eles influenciam e direcionam o trabalho pedagógico, mostrando a relevância em aproveitar as experiências que os discentes possuem, apropriando-se das curiosidades na construção de novos conceitos para a ampliação das ações escolares. E Feyerabend (1977, p. 291) ressalta que:

O ensino há de basear-se na curiosidade e não em exigências, o 'professor' deve estimular essa curiosidade, sem recorrer a qualquer método consagrado. A espontaneidade reina suprema, tanto no que respeita ao pensamento (percepção) como no que respeita à ação.

Nessa acepção, um docente pluralista não se recusa a experimentar o novo, pois o seu objetivo e comprometimento é com a aprendizagem dos estudantes e não com uma determinada proposta pedagógica. Nesse sentido, é necessário, enquanto docentes, estar atento e disposto a orientar os estudantes a buscarem explicações adequadas para os fatos do mundo físico e social em que vivem, levando-os ao prazer nas descobertas, conduzindo-os ao estabelecimento de suas próprias relações com o mundo e construir um conhecimento que amplie seus limites explicativos. Com base em Bachelard (1996, p. 18):

É preciso saber formular problemas... Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

Assim, precisa-se do aproveitamento das experiências que os estudantes possuem, adotando uma postura mais crítica e não dogmática diante do processo de ensino, apropriando-se de metodologias diversificadas e não se detendo apenas a uma única metodologia para ensinar ciências. Essa postura contribui para que o ensino de ciências seja mais crítico. Como corrobora Chassot (2018, p. 93), o ensino de ciências apresenta ainda características que precisam ser superadas para a concretização da formação de cidadãos críticos. É preciso “tornar o ensino menos asséptico, menos dogmático, menos abstrato, menos a-histórico e menos ferreteador na avaliação”. A eliminação dessas características favorece a construção de uma educação voltada para uma cidadania crítica. Contudo, o ensino de ciências acontece, ainda, dentro de uma concepção tradicional, pela mera transmissão de conteúdos científicos de maneira vertical, transmitindo ao estudante os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e, cabendo ao estudante, a assimilação destes conteúdos, de forma mecânica. Não há oportunidades para reflexões e questionamentos sobre os conteúdos estudados.

Essa concepção tradicionalista de ensino pode ser comparada ao que Freire denominou de educação bancária. Para o autor, nesse tipo de educação “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2005, p. 35). Ainda Chassot (2018), o ensino de ciências precisa proporcionar aos cidadãos os conhecimentos e as oportunidades de desenvolvimento necessários para que possam se sentir inseridos em uma sociedade com constantes mudanças, podendo compreender o que se passa à sua volta, tomando uma posição e intervindo em sua realidade.

Segundo os PCNs, tem-se ainda que assumir o papel de mediadores no processo de construção de conhecimentos científicos com os estudantes. As ações didático-metodológicas planejadas precisam aproximar e articular os conteúdos escolares ao contexto social dos estudantes, possibilitando a ampliação de conhecimentos e a construção de novos saberes necessários e úteis à vida.

Quando se desenvolve a prática docente, parte-se de uma reflexão crítica da educação, sem se acomodar diante das dificuldades que são próprias do trabalho de professor, buscando o rompimento das rotinas para não se colocar reféns. Desse

modo, procura-se superar os obstáculos, reinventando-se e, recriando-se diante das dificuldades. Esse é um processo desafiador na prática docente. Por isso, Delizoicov et al (2009, p. 13) destacam que, em relação ao ensino de ciências, o professor precisa passar por muitos desafios de:

Superação do senso comum pedagógico, Ciências para todos, Ciências e tecnologia como cultura, incorporar conhecimentos contemporâneos em ciências e tecnologia, superação das insuficiências do livro didático e aproximação entre pesquisa em ensino de Ciências e ensino de Ciências.

Inicialmente, necessita-se superar o senso comum pedagógico, tendo domínio das teorias científicas e de suas vinculações com as tecnologias, auxiliando os estudantes na construção do conhecimento através de questionamentos e reflexão. Nesta visão, o ensino de ciências não está mais direcionado para a memorização de regras, questões com respostas prontas, uso indiscriminado de fórmulas ou experiências. Pois, o único objetivo é a verificação da teoria, mas para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade.

Ao falar sobre uma Ciência para todos, o desafio é pôr o saber científico ao alcance de um público escolar cada vez maior, diferente de um ensino que antes da expansão e democratização das escolas públicas era voltado predominantemente para formar cientistas. Hoje se faz necessário ter como pressuposto o propósito de uma ciência para todos, de forma a assegurar sua apropriação pela maioria dos estudantes.

Com relação à Ciência e à Tecnologia como Cultura, o trabalho docente precisa ser direcionado para a apropriação crítica e reflexiva pelos discentes. Nesse processo, os professores e os estudantes precisam ter uma postura crítica em relação à ciência, não aceitando tudo que é posto como verdade absoluta e acabada. Na ação docente precisa construir o entendimento de que o processo de produção de conhecimento constitui uma atividade humana e social historicamente determinada, submetida a pressões internas e externas, e que precisa ser apropriada e entendida.

Além disso, é imprescindível se integrar à prática docente e aos programas de ensino, aos Conhecimentos Contemporâneos em Ciência e a tecnologias primordiais para a formação cultural dos discentes. Logo, precisamos auxiliar nossos discentes para enfrentarem os desafios que as novas tecnologias impõem, instruindo-os para que possam ter acesso a estas novas ferramentas. Ademais, torna-se necessário superar as insuficiências do livro didático, que ainda se utiliza como principal instrumento do trabalho. Assim, necessita-se, na formação, construir uma leitura crítica da realidade e usar os recursos como instrumentos e não como referência, pois nós, professores, somos a principal referência.

O sexto desafio é a “Aproximação entre Pesquisas em Ensino de Ciências e o Ensino de Ciências” de tal forma que a qualidade das pesquisas sobre o ensino de ciências possa refletir de maneira satisfatória na prática docente, realizando a divulgação e os debates em torno dos resultados obtidos nas pesquisas. Como exposto, muitos são desafios que se busca superar no dia a dia, mas se ressalta

também a necessidade de superação das deficiências da própria formação para se sentir preparado para a superação das limitações das novas abordagens metodológicas, refletindo sobre própria prática pedagógica.

## CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Essa temática buscou atender o segundo objetivo específico, que foi identificar a concepção de ensino de ciências dos formadores e professores do bloco pedagógico do ensino fundamental. Dessa maneira, apresenta-se, inicialmente, as falas dos formadores durante as entrevistas:

*Compreendo o ensino de ciências como disseminar, onde o aluno é mais consciente, qualquer ciência tem que dialogar. Nós seres humanos vamos construindo o conhecimento de que ciência não é uma verdade absoluta e que ela está o tempo inteiro em construção. Acredito também que esse ensino precisa levar o estudante à alfabetização científica (F1, 2019).*

*A concepção que tenho é que ensinar ciências é ensinar o mundo. Precisamos compreender o mundo e as coisas que o compõem, assim vamos construindo o conhecimento. É preparar o estudante para uma formação científica e cidadã (F2,2019).*

*No meu entendimento ensinar ciências é levar ao aluno a descobertas, a ter curiosidade. A ciência move todas as coisas, e para tentar resolver as coisas é que a gente coloca a ciência na frente de tudo, ensinar ciências é isso, o querer descobrir (F3, 2019).*

*Ensinar Ciências é fazer uma leitura sobre a natureza, sobre o corpo, sobre alguns fenômenos muito próximos do estudante como a chuva, sol, lugar, tempo, enchente etc. Mas, para eu ensinar ciências, preciso apresentar o acontecimento, a experiência, o fenômeno para poder despertar a curiosidade (F4, 2019).*

As falas de F1 a F4 evidenciam uma concepção de ensino de ciências concebido como conhecimento em construção, compreensão do mundo e preparação para formação científica e cidadã. Esse entendimento vai ao encontro da proposta pedagógica do município de Manaus, em defesa do ensino de ciência que:

*Visa compreender o mundo e suas modificações, reconhecer o homem como parte do universo e principal interventor das transformações do meio em que vive, contribuindo para formação da integridade pessoal e de autoestima (Manaus, 2014, p.126).*



A influência de uma concepção aberta de ciência – suscetível às mudanças –, traduz-se na possibilidade de rompimento com a concepção tradicional que ainda permeia o espaço escolar e dificulta o processo de ensino-aprendizagem, construindo-se, então, uma perspectiva crítica e processual acerca da educação.

Os fragmentos das falas de F1 e F2 apontam para a alfabetização científica dos estudantes, a qual Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 8 e 9) consideram como “o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade”. No entanto, esse trabalho necessita ser iniciado nos primeiros anos escolares, viabilizando, desta forma, à inserção à cultura científica.

Para Chassot (2018, p. 19), a alfabetização científica é o “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazerem uma leitura do mundo onde vivem”. Acredita-se, assim, como o autor em uma concepção de ensino de ciências que propicie um espírito crítico, reflexivo, permitindo aos estudantes fazerem uma leitura do mundo, buscando, dessa forma, compreender e atuar na sociedade. As vozes dos docentes do bloco pedagógico foram expressando tanto concepção como a prática sobre o Ensino de Ciências:

*É a vivência, experiência, despertar a curiosidades sobre os conteúdos e levar o estudante a fazer uma leitura do mundo. As crianças têm essa naturalidade para perguntar [...] hoje, tem aula de ciências? A cobra tem dentes? Entre outras. São curiosidades que eles têm. Quando falamos em ciências, não estamos falando apenas de algo relacionado às ciências da natureza, mas estamos falando de Matemática, Geografia, História e eu percebi essa relação entre as disciplinas nas formações, permite um trabalho interdisciplinar. Na minha prática, eu procuro fazer essa interdisciplinaridade (D1, 2019).*

*Ensinar ciências é fazer com que o aluno possa compreender o mundo em que vive, ajudar a construir conceitos e emitir opiniões [...]. Eu gosto de ensinar aproveitando as experiências dos alunos, gosto de construir materiais juntamente com eles para as aulas, realizo rodas de conversas, enfatizo a leitura e a interpretação dos conteúdos das disciplinas, porque, pra mim, o estudante que sabe ler e escrever bem tem mais desenvoltura para aprender. Por exemplo, a troca de experiências que tivemos no módulo 4 sobre alfabetização atendeu minhas necessidades e a dos meus estudantes, porque eu coloquei em prática, adequando a minha realidade na sala de aula de forma interdisciplinar (D3, 2019).*

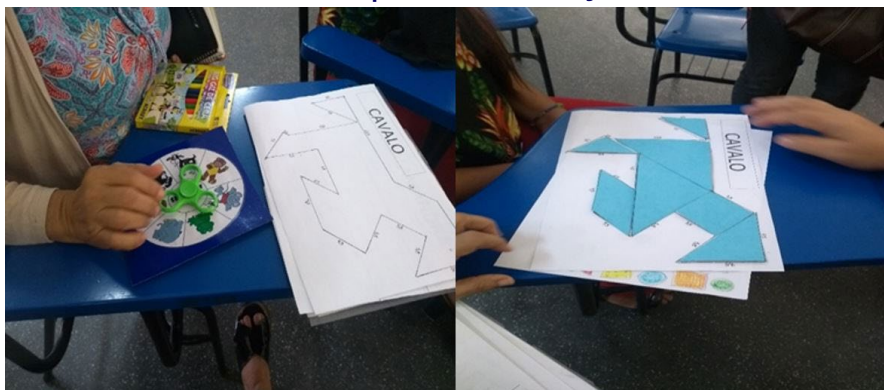
Nas falas de D1 e D3 são ressaltadas as palavras: descobertas, curiosidade, experiências prévias, leitura do mundo, visão crítica, e outras as quais nos fazem perceber que o ensino de ciências praticado pelos docentes tem uma perspectiva construtivista, de descoberta, de investigação, de criar oportunidade de criação, tudo

isto está direcionado ao que pretendemos com o ato de educar, que é a formação integral do ser humano. Nessas falas, traz-se o trabalho interdisciplinar no ensino de ciências, o qual requer “uma postura pesquisadora, a permanência do desejo de vasculhar o desconhecido e de ousar. É um permanente redescobrir daquele que ensina, daquele que aprende e da relação que se refaz constantemente” (Trivelato; Silva, 2017, p. 22).

Conforme Manaus (2014), a interdisciplinaridade precisa ser uma constante na prática do educador que atua nos anos iniciais do bloco pedagógico, pois essa é a fase em que ocorre o desenvolvimento de habilidades e competências que perpetuarão os demais processos de formação humana, destacando-se a Alfabetização e o Letramento. É importante, porém, compreender que, para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, faz-se necessário o diálogo, engajamento, e a participação docente na construção de um projeto voltado para a superação da fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico.

Essa orientação para integrar o trabalho interdisciplinar à prática docente, visando apoiar a aprendizagem dos estudantes, foi vivenciada durante a atividade formativa do 2º módulo Metodologias Ativas, na **terceira estação**. A interdisciplinaridade ocorreu entre as disciplinas de matemática e ciências da natureza. Os estudantes montavam os animais, através da montagem e do giro de um jogo de roleta, com o uso das formas geométricas de encaixe, conforme mostra a figura abaixo:

**Figura 1 - Atividade prática no 2º módulo/trabalhando a interdisciplinaridade/3ª estação.**



**Fonte: Barnabé, 2019.**

Diante dessa atividade prática, verifica-se a necessidade de transformar a concepção de ensino de ciências para que a produção do conhecimento seja entendida como um processo de construção humana situado em um contexto, com uma organização interdisciplinar curricular apresentada de maneira a conectar conceitos. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser apropriada como parte da cultura humana, assumindo, assim, um sentido (Bacich; Moran, 2018).

Freire (2005), a respeito da interdisciplinaridade, apesar de não aparecer de forma explícita, traz aportes importantes para o ensino, a exemplo da dialogicidade,

da problematização, da contextualização e da coletividade. A proposta defendida pelo autor tem por base a organização curricular via tema gerador, obtido por meio do processo de investigação temática, podendo ser interpretado como um processo interdisciplinar. Desse modo, os docentes ainda trazem em suas falas:

*Ensinar Ciências para mim é descobrimento, pois o aluno precisa descobrir e compreender o mundo em que vive. Eu planejo as minhas aulas sempre buscando trabalhar a ludicidade, costumo iniciar com perguntas para saber os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conteúdo que vou trabalhar. A escola possui muitos jogos, mas alguns nós também construímos até para envolver mais o aluno na aula. Eu passo vídeos que tenham relação com os conteúdos e vejo que eles participam mais das aulas (D4, 2019).*

*Ensinar ciências é quando eu levo o aluno a compreender o mundo em que está inserido. Em minhas aulas, utilizo os textos e atividades do livro didático, confecção de materiais concretos e experimentos com os alunos, busco ver seu conhecimento prévio sobre o assunto eles gostam quando eu faço perguntas. Passo pesquisas sobre o tema e eles trazem para nossas rodas de conversas (D5, 2019).*

*É eu ensinar de uma maneira que ajude meu aluno a compreender o mundo, que ele saiba se posicionar de forma crítica na sociedade. Quando eu planejo minhas aulas, gosto de trabalhar com o lúdico, pequenas experiências, e eles gostam de construir jogos, utilizo os textos do livro didático, mas procuro enriquecer, dependendo do tema realizamos pesquisas de outros textos como jornais ou revistas (D6, 2019).*

*Eu penso que é preparar o aluno para interpretar o mundo, conhecer o todo, descobrir o novo, levar ele a construir conceitos, levantar hipóteses. Nas aulas, mostro o concreto, uso jogos, alguns construímos com sucatas, então trabalho muito com o concreto. Eu uso algumas atividades e textos do livro didático para complementar com outras propostas que eu elaboro, uso o notebook e data show da escola e fazemos pesquisas na internet, eles adoram quando assistimos a vídeos sobre os temas (D7, 2019).*

*Ensinar ciências é formar cidadãos críticos que possam compreender a realidade em que vivem. O aluno precisa fazer uma leitura do mundo. Nesse ensino a criança deve ser posta mais em foco [...], trazer o concreto para as aulas, fazer experiências que eles gostam muito, conforme o tema eu passo pesquisas e aqui na escola nós vamos construindo novos conhecimentos. Eu, enquanto educadora, penso que é através das Ciências, pelo uso da Tecnologia, que ocorrem as transformações no mundo, então, o aluno necessita ter acesso ao saber científico (D8, 2019).*

Os docentes D6 e D8 compreendem que o papel do ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental é mais abrangente do que o repasse de conteúdo e ensinar Ciências é formar cidadãos críticos que possam compreender a realidade em que vivem. Além disso, entende-se que o ensino de ciências ultrapassa uma *concepção tradicional* e busca proporcionar, ao estudante, o desenvolvimento de sua cidadania.

Nas respostas dos docentes D4, D5, D6, D7 e D8, percebe-se a valorização de ações conjuntas durante as atividades com os estudantes. Tal procedimento remete a um dos objetivos do ensino de ciências, que é promover as interações sociais para a construção do conhecimento. Corroborando com essa ideia, Carvalho (2011, p.31) defende que “a interação dos alunos com seus iguais é imprescindível na construção, eminentemente social, de um novo conhecimento”. Para a autora, é através da discussão com seus pares que surgem o desenvolvimento lógico e a necessidade de se expressar coerentemente.

Ainda no desenvolvimento de suas aulas de ciências, esses docentes realizam: perguntas para conhecer os conhecimentos prévios, confecção de materiais concretos, experimentos, construção de jogos, atividades lúdicas, rodas de conversa, utilização do livro didático, textos de jornais e revistas, entre outras, que demonstram a participação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, evidenciando a iniciativa dos docentes em propiciar situações significativas de aprendizagem. Depreende-se a partir das falas dos docentes D4, D7 e D8 que a prática de ensino de ciências tem um vínculo com a tecnologia, que é vista como o produto da própria ciência para proporcionar o desenvolvimento humano. Há, na prática dos docentes, uma preocupação em preparar o estudante para discutir e refletir sobre as implicações sociais desse desenvolvimento científico.

Conforme os PCNs, “a formação de um cidadão crítico exige sua inserção numa sociedade em que o conhecimento científico e tecnológico é cada vez mais valorizado” (Brasil, 1997, p.15). Nesse contexto, o ensino de ciências precisa colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo. Nesse trabalho como educadores, segundo Freire (2001, p. 83), é “estimular o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo”.

Um dos aspectos relevantes evidenciado nas vozes dos docentes se refere à diversidade de procedimentos adotados nas atividades de Ensino de Ciências. Isso sugere que esses professores em formação, na DDPM/SEMED, ajustam sua prática pedagógica de acordo com a realidade em que atuam, apresentando assim um diferencial em sua abordagem educativa.

Deste modo, o estudo revelou que a concepção de ensino de ciências – praticada pelos formadores e docentes, conforme suas falas –, acenam em posição crítica à concepção conservadora/reprodutora de conhecimento. Por isso, eles buscam por meio da formação contínua, oportunizar aos estudantes novas aprendizagens para que exerçam criticamente a cidadania e, para que tenham uma participação mais autônoma diante das constantes transformações sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos pela pesquisa que a formação foi desenvolvida de maneira a proporcionar aos docentes oportunidades de diálogo por meio de rodas de conversa e atividades pedagógicas. Nesse contexto, foram criadas atividades voltadas ao ensino de ciências de forma interdisciplinar com as metodologias ativas, nas quais o aprendiz assume o papel de protagonista.

Os encontros formativos proporcionaram aos cursistas a vivência de diversas técnicas de ensino e a utilização de recursos didáticos que abrem caminhos para a diversificação das aulas de ciências, auxiliando os estudantes dos anos iniciais na construção de conhecimentos significativos para seu desenvolvimento. Todavia, para superar os desafios dos processos formativos destacamos a importância de as propostas formativas serem elaboradas a partir das necessidades apontadas pelos professores para que sejam contextualizadas com suas realidades.

## REFERÊNCIAS

- AULER, D. **Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro**. Ciência e Ensino, v. 1, n. especial, nov. 2007. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/download/147/109>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.
- BACICH, Lilian; MORAN, José M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BORGES, Regina Maria Rabello. Repensando o ensino de ciências In: MORAES, Roque. (Org). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2000.
- BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 de fev.2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHASSOT, Á. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018. (Coleção Educação em ciências).

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8.ed. Tradução ANÍSIO S. TEIXEIRA. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1977.

FONTANA, Altair José. **Concepção epistemológica empirista**. Revista Divisa, v. 4, p. 19-24, 2007.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, jun. 2001

MANAUS, Prefeitura de. **Proposta Pedagógica Anos Iniciais: bloco pedagógico**. Manaus: 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, João Carlos da. **Utopia Positivista e instrução pública no Brasil**. Revista HISTEDBRON-online, Campinas, n.16, p. 10-16, dez. 2004.

TEIXEIRA, P. M. M. **A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no Ensino de Ciências**. Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf). Acesso em: 22 fev. 2019.

TRIVELATO, S. L. F. Ensino de ciências e formação de professores. In: Carvalho, A. M. P. (Org.). **Formação continuada de professores - uma releitura das áreas de conteúdo**. 2ed. São Paulo: Cengage, 2017, v. único, p. 69-88.

## Organizadoras



### **Maria Auxiliadora de Souza Ruiz**

Possui Doutorado em Educação pela Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, France; Mestrado em Educação pela Université de Caen, Université de Caen, Basse - Normandie, France; Especialização em Administração da Educação pela Universidade de Brasília; Especialização em Literatura Brasileira e Graduação em Letras, pela Universidade Federal do Amazonas e; Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Latina Americana de Educação. Coordenou o Programa de Educação e Proteção de Adolescentes na Universidade de Brasília (UnB). Foi membro de vários projetos internacionais e programas na Unesco, Paris; responsável pela organização de eventos educacionais no ano Brasil-França e; intérprete junto ao Comitê Católico em Favor do Desenvolvimento e Contra a Fome CCFD, Paris. Traduziu artigos e projetos educacionais em idioma francês. É membro do Conselho Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e da Revista Em Aberto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atuou como professora, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação, no Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Universidade do Estado do Amazonas nos Cursos de Graduação da Escola Normal Superior e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia. Professora credenciada na Universidade Unida, no Paraguai. Tem experiência na área de Letras, atuando em Ensino da Língua Portuguesa, Produção textual, Literatura Brasileira e Teoria literária e; na área de Educação, com ênfase na Educação escolar indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia, políticas públicas de educação escolar indígena, ensino de ciências e culturas indígenas da Amazônia, cultura e sustentabilidade na Amazônia, sociologia e educação intercultural; educação inclusiva e, metodologia e prática de estudos científicos.



## **Elizabete Camurça Góes da Cunha**

Cursa Doutorado em Ciências da Educação, pela Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA – Paraguai. Possui Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidad de La Integración de Las Américas–UNIDA–Paraguai; Especialização em Gestão Escolar e Especialização em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e; Especialização em Gestão Pública, pelo Instituto Federal do Amazonas – IFAM; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Possui experiência como Professora do Ensino Fundamental I e, como Assessora Pedagógica na Divisão Distrital Zona Rural e atualmente é Chefe do setor de Unidade de Protocolo na Secretaria Municipal de Educação – Semed, Manaus – Amazonas.



## **Rejane Maria Caldas Freitas**

Cursa Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática – ULBRA- Canoas/RS. Possui Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia – UEA, com pesquisa relacionada à Matemática Indígena; Especialização em Ensino da Matemática e; Graduação em Licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. É Professora de Matemática do Ensino Fundamental – Semed e Seduc – Manaus. Possui experiência como formadora de Matemática e Física no curso de Agentes Comunitários Indígenas de Saúde – Nível Médio na Região do Alto Rio Negro, Estado do Amazonas e; de professores no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor/UFAM. Atua na Supervisão de Escolas Estaduais do Estado do Amazonas. Desenvolve pesquisas na área de Educação Matemática, Ensino da Matemática, Educação Escolar Indígena, Etnomatemática, Formação de Professores.



# A

ação 12, 19, 24, 25, 67, 69, 99, 100, 101, 102, 106, 108, 109, 111, 151, 170, 178, 180, 185, 189, 191  
adoecimento 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164  
aluno 64, 65, 68, 69, 71, 73, 76, 77, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 98, 111, 116, 140, 141, 142, 172, 177, 181, 192, 193, 195, 196  
amazônicos 25, 46, 47, 48, 49, 54, 58  
aprendizado 32, 37, 61, 64, 66, 67, 71, 77, 83, 85, 86, 87, 91, 92, 114, 117, 120, 124, 136, 150, 161, 171, 179, 188  
arqueológicos 46, 47, 48, 54, 58, 59, 60, 61  
autismo 64, 65, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80  
avaliação 40, 64, 65, 68, 71, 75, 76, 77, 78, 80, 99, 101, 108, 109, 125, 132, 151, 163, 168, 169, 173, 174, 179, 190

# B

bloco 183, 184, 192, 193, 194, 198  
brasileira 14, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 48, 51, 54, 55, 56, 95, 145, 180

# C

capacitação 14, 166, 170, 175  
causas 109, 113, 114, 115, 120, 121, 125, 126, 147, 152, 153, 158, 160, 162, 163  
celular 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95  
ciências 41, 58, 96, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199  
conhecimento 13, 15, 19, 22, 30, 36, 41, 42, 58, 59, 60, 61, 72, 75, 76, 83, 84, 88, 90, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 123, 130, 131, 134, 135, 138, 140,

141, 150, 156, 175, 176, 177, 179, 181, 183, 184,  
185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194,  
195, 196  
conselho 166, 167, 171, 178, 179, 180, 181, 182  
consequências 20, 91, 113, 114, 115, 120, 125, 128,  
147, 150, 152, 160, 162  
continua 14, 42, 94, 101, 151, 175, 183  
cultura 15, 19, 37, 46, 57, 60, 61, 67, 73, 99, 142, 147,  
148, 168, 173, 188, 191, 193, 194, 199

## D

democratização 36, 42, 85, 92, 166, 167, 168, 186,  
191  
direitos 13, 14, 25, 29, 30, 37, 55, 65, 67, 77, 119, 124,  
178  
docente 35, 41, 79, 80, 83, 93, 99, 113, 114, 116,  
117, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 130,  
138, 139, 142, 147, 148, 150, 152, 162, 163, 164,  
165, 186, 190, 191, 194

## E

educação 12, 13, 14, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29,  
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,  
44, 45, 46, 47, 48, 57, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,  
71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 90,  
92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 107, 111, 112, 114,  
115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127,  
128, 142, 148, 150, 151, 153, 159, 160, 162, 163,  
164, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175,  
176, 178, 179, 181, 185, 186, 187, 188, 190, 193,  
197, 198, 199  
educacional 13, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 42,  
45, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 79, 88, 99,  
102, 105, 109, 111, 112, 114, 115, 118, 119, 120,  
121, 123, 124, 125, 147, 148, 150, 161, 166, 167,  
171, 172, 173, 175, 176, 179, 185  
ensino 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43,  
45, 51, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,  
75, 76, 77, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 96,

97, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109,  
111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 124,  
125, 127, 128, 129, 136, 137, 142, 148, 150, 151,  
152, 161, 162, 163, 166, 170, 171, 172, 173, 174,  
176, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188,  
189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199  
escola 12, 14, 19, 24, 31, 35, 38, 41, 42, 43, 59, 60,  
63, 66, 68, 69, 76, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92,  
93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106,  
108, 109, 110, 112, 115, 118, 124, 125, 127, 128,  
142, 148, 149, 150, 151, 155, 158, 159, 160, 163,  
164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178,  
179, 180, 181, 185, 187, 188, 195  
escolar 12, 13, 19, 29, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41,  
42, 59, 64, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 83,  
84, 85, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101,  
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,  
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 125,  
127, 131, 135, 140, 142, 143, 145, 149, 151, 153,  
159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 169, 170, 171,  
172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182,  
184, 189, 191, 193, 199  
estudantes 15, 37, 39, 41, 42, 46, 67, 70, 73, 74, 76,  
77, 82, 85, 90, 95, 100, 109, 116, 130, 132, 139,  
141, 142, 144, 150, 169, 170, 172, 176, 185, 187,  
188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197  
etnomatemática 130

## F

formação 12, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 29,  
30, 31, 33, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 51, 56,  
60, 64, 65, 68, 70, 73, 74, 76, 78, 81, 82, 83, 85, 86,  
89, 90, 93, 95, 98, 102, 105, 115, 116, 120, 123,  
124, 129, 136, 137, 148, 152, 167, 169, 171, 172,  
174, 175, 176, 177, 180, 181, 183, 184, 186, 189,  
190, 191, 192, 194, 196, 197, 198  
formal 12, 13, 31, 32, 41, 96

## H

história 19, 25, 26, 29, 30, 39, 42, 43, 46, 48, 50, 53,

56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 72, 76, 88, 89, 90, 92,  
109, 132, 133, 177, 184, 190

## I

inclusiva 14, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 74, 75, 76, 78, 79,  
80, 127, 162, 169, 176, 199  
indígena 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 24, 25, 31, 47,  
48, 49, 51, 52, 55, 57, 59, 61, 62, 63, 130, 131, 135,  
139, 140, 141, 142, 144, 145, 199  
indígenas 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23,  
24, 25, 27, 31, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57,  
60, 130, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 144,  
145, 146, 179, 199

## L

lideranças 12, 13, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 25

## M

maneira 17, 21, 22, 25, 41, 66, 68, 73, 75, 87, 89, 90,  
91, 97, 104, 110, 121, 123, 132, 139, 144, 145, 159,  
175, 177, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194,  
195, 197  
matemático 130, 132, 135, 136, 137, 138, 140, 141,  
143  
mental 84, 86, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123,  
124, 127, 129, 135, 136, 141, 147, 148, 149, 150,  
158, 159, 160, 162, 164  
movimentos 12, 19, 21, 23, 24, 38, 167, 170, 180

## P

patrimonial 46, 62  
pedagógico 67, 69, 83, 84, 96, 97, 100, 101, 105,  
106, 107, 109, 110, 111, 112, 149, 167, 168, 169,  
171, 176, 179, 183, 184, 185, 189, 191, 192, 193,

194, 198  
planejamento 35, 81, 82, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94,  
95, 100, 101, 109, 123, 149, 151, 174, 187  
política 12, 19, 25, 29, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 42, 51,  
52, 56, 59, 69, 76, 77, 80, 125, 135, 150, 160, 161,  
163, 166, 168, 169, 176  
político 19, 23, 25, 50, 55, 56, 70, 97, 100, 101, 105,  
109, 110, 111, 135, 150, 167, 171, 179, 185, 188  
povos 12, 13, 14, 19, 20, 21, 24, 25, 46, 47, 48, 49,  
50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 130, 131, 133,  
134, 135, 138, 141, 142, 145, 146  
pressão 40, 113, 114, 117, 118, 119, 123, 125, 134,  
147, 148, 149, 158, 159, 162, 163, 170, 180  
processo 12, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 30, 36, 38, 39,  
40, 49, 51, 55, 57, 59, 64, 65, 66, 69, 70, 72, 73, 74,  
75, 76, 77, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95,  
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,  
108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 125, 128, 136,  
137, 143, 145, 152, 160, 161, 169, 170, 171, 172,  
173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 185,  
186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196  
professor 43, 59, 71, 73, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89,  
90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103,  
104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114,  
115, 116, 120, 123, 124, 127, 128, 129, 147, 148,  
149, 150, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162,  
163, 164, 181, 187, 188, 189, 190, 191  
professores 24, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 46, 59, 60,  
64, 65, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84,  
85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99,  
100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,  
111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121,  
123, 124, 125, 126, 127, 128, 147, 148, 149, 150,  
151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161,  
162, 163, 164, 169, 172, 174, 175, 176, 179, 180,  
183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 196, 197, 198,  
200  
projeto 15, 21, 38, 40, 41, 42, 52, 55, 58, 61, 71, 97,  
100, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 116, 151, 157,  
171, 179, 181, 194  
projetos 12, 18, 19, 35, 102, 109, 111, 157, 158, 159,  
172, 174, 185, 186, 199

# R

representação 130, 131, 135, 136, 137, 138, 140,  
141, 143, 144, 145, 146, 175

# S

saúde 16, 67, 83, 84, 86, 113, 114, 115, 116, 118,  
119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 141,  
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158,  
159, 160, 161, 162, 163, 164, 188

semiótica 130, 131, 136, 137, 140, 141, 143, 145, 146

sociais 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 32, 34, 35, 36,  
39, 42, 47, 49, 51, 54, 55, 58, 59, 64, 68, 70, 71, 72,  
83, 95, 102, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124,  
132, 133, 148, 150, 151, 156, 157, 159, 171, 173,  
174, 180, 187, 188, 196

social 12, 13, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 35, 37,  
39, 42, 49, 50, 55, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72,  
73, 74, 76, 80, 86, 91, 118, 122, 124, 126, 132, 135,  
149, 150, 156, 157, 169, 170, 171, 172, 173, 175,  
176, 177, 180, 185, 188, 189, 190, 191, 196

sociedade 12, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 29, 30, 34, 37,  
40, 41, 42, 51, 52, 55, 58, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 78,  
82, 83, 90, 102, 117, 131, 132, 138, 150, 167, 170,  
171, 172, 175, 176, 177, 178, 180, 184, 185, 188,  
190, 193, 195, 196, 197

# T

telefone 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92,  
93, 94, 95

tradicionais 12, 14, 19, 20, 24, 25, 42, 46, 47, 58, 140,  
176, 189

# V

vestígios 46, 47, 48, 55, 58, 59, 60, 61, 87





  
**AYA EDITORA**  
**2025**

