

INTERLOCUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO



Maria Ludetana Araújo
Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto
(Organizadoras)

Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia - GEAMAZ
2026
Belém - Pará - Brasil

INTERLOCUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO



Organização:
Maria Ludetana Araújo
Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto

Organização

Maria Ludetana Araújo

Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto

Conselho Editorial

Albiane Oliveira Gomes (UEMA)

Ana Paula Batista da Silva Brito (UEMASUL)

Denise de Souza Simões Rodrigues (UEPA)

Altem Nascimento Pontes (UEPA)

Henri Bouche - Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia (España)

Leila Maria Costa Sousa (EAUFPA)

Editado por

Grupo de Estudos em Educação Ambiental na Amazônia - GEAMAZ Instituto de Ciências da Educação - Sala 202 R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 Site: www.geamazufpa.com.br E-mail: geamazufpa@gmail.com, gpgamaz@gmail.com

Revisão final

Caio Pablo Caldas Pituba

Capa e Imagem da Capa

Caio Pablo Caldas Pituba

Declaração de direitos autorais

Esta publicação reúne textos de pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA), na condição de alunos de graduação e pós-graduação. O(s) autor(es) declaram que são integralmente responsáveis pela totalidade do conteúdo da contribuição e que a Organizadora está expressamente isenta de qualquer responsabilidade sobre o conteúdo apresentado, tendo, assim, finalidade meramente informativa e educativa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A658i Araújo, Maria Ludetana Araújo.
Interlocuções Científicas sobre Educação / Maria Ludetana
Araújo Araújo, Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto. Grupo de
Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia - GEAMAZ —
2026.
145 f. : il. color.

ISBN 978-65-02-33972-5

1. Meio ambiente. 2. Gestão escolar. 3. Letramento. 4.
Tecnologia. 5. Religião. I. Pinto, Adriana De Nazaré Ribeiro
Dias. II. Título.

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne textos de alunos que, em sua maioria, estão cursando mestrado e doutorado em distintas áreas do conhecimento interligadas à educação, o que justifica as interlocuções realizadas nas pesquisas com temáticas ambientais, gestão escolar, letramento, tecnologia e religião.

A educação no seu sentido de formação humana envolve múltiplos conhecimentos hoje em dia considerando as rápidas mudanças do mundo globalizado com informação em tempo real, o que exige estudos e pesquisas permanentes das universidades e escolas básicas para promover uma proposta de formação condizentes com a realidade do século XXI.

No campo específico da Educação Ambiental que venho me dedicando em toda a minha vida como professora compreendo que é necessária uma relação saudável entre as pessoas e o meio em que estão inseridos sem esquecer das atualizações decorrentes da sociedade capitalista que estamos inseridos. Em relação ao Ensino de Ciências Ambientais compreendo que o mesmo é um processo interdisciplinar no qual as áreas de conhecimentos e saberes, buscam alternativas para a sustentabilidade do ensino e sua imersão na prática pedagógica. Buscam ainda o uso o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS), reforçando ações integradas para o sucesso da aprendizagem.

Desejo uma afetuosa leitura a todos e todas!

Belém, 01 de agosto de 2026.

Prof.^a. Dr.^a ***Maria Ludetana Araujo***

Docente aposentada da UFPA

Docente Voluntária do Profciamb/UFPA

Líder do Geamaz

SUMÁRIO

CIÊNCIAS AMBIENTAIS E O APROVEITAMENTO DE ALIMENTOS: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA 4

NANCY SANTOS FERNANDES
JOÃO FLÁVIO FERNANDES ANO BOM
IZABEL CRISTINA COLARES GOMES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA EM TEMPOS DE EMERGÊNCIA CLIMÁTICA: ENTRE A NORMATIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INVISIBILIZAÇÃO DOS SABERES TERRITORIAIS 10

PATRÍCIA ALVES TAVARES
MARIA LUDETANA ARAÚJO

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA PARAENSE 21

MALENA CRISTINA EVANGELISTA DE ALMEIDA
ANDERSON MADSON OLIVEIRA MAIA

AGENDA 2030 E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO PARAENSE 25

MALENA CRISTINA EVANGELISTA DE ALMEIDA
ANDERSON MADSON OLIVEIRA MAIA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO ARTICULADA AOS PROJETOS EDUCATIVOS DAS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE 29

DILCÉLIA RODRIGUES ALVES
JOSÉ BITTENCOURT DA SILVA
SALOMÃO ANTONIO MUFARREJ HAGE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROTAGONISMO JUVENIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO AMAPÁ: UM FUTURO PARA A COP30 37

ALDA SIRLENI RIBEIRO DIAS
CARLA PATRÍCIA RIBEIRO NOBRE
VICTOR EMANUEL LIMA ARAÚJO

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS COM TEMPO DIFERENCIADO DE APRENDIZAGEM 52

CARLA REGINA DA SILVA SANTOS
LEILA DE CÁSSIA ARAÚJO PEREIRA

LETRAMENTO ANTIRRACISTA A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA REDE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELÉM/PA	58
--	-----------

MARILUCIA CAETANO COSTA
ALDER DE SOUSA DIAS

A DIVISÃO DE FUNÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR DA REDE BÁSICA PARAENSE	63
---	-----------

CLAUDIA BERNADETE BELÉM PANTOJA
MARGARETH DA SILVA GUERRA

BENEFÍCIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA	70
--	-----------

JULIANA VALENTE DA SILVA

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA CULTURA DIGITAL	75
---	-----------

VANJA VAGO DE VILHENA

POLÍTICA PÚBLICA PARA A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO FOCO	82
--	-----------

ELOAR TEIXEIRA DE BRITO
RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO

O PROJETO MUNDIAR COMO PRODUTO DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA AMAZÔNIA PARAENSE	88
--	-----------

DANIELLY CRISTINNE BARBOSA DE CAMPOS
ALBERTO DAMASCENO

ENTRE O SAGRADO NIVISIBILIZADO E A RESISTÊNCIA: O (NÃO) RECONHECIMENTO DAS RAÍZES ANCESTRAIS AFRICANAS NAS PRÁTICAS DE BENZEDEIRAS EM CAPITÃO POÇO	95
---	-----------

MERIVANE MARINHO DA LUZ
MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA

MODELAGEM DE UM META-ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ENSINO RELIGIOSO EM TESES E DISSERTAÇÕES	102
---	------------

BRUNO SALES GOMES FERREIRA
MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA

RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E AFETO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 113

PAULA SOARES RODRIGUES MARQUES
FRANCISCO WILLAMS CAMPOS LIMA

CURRÍCULO, LAICIDADE E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO PARÁ 117

ALEX COIMBRA SALES
FRANCISCO WILLAMS CAMPOS LIMA

OS MARCOS LEGAIS BRASILEIROS QUE RESPALDAM A PRÁTICA RELIGIOSA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O DIREITO À LIBERDADE RELIGIOSA DAS JUVENTUDES 124

CLEILTON OLIVEIRA DA SILVA
MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA

A HIERÓPOLIS AMAZÔNICA: REPRESENTAÇÕES DO SAGRADO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE BELÉM DO PARÁ 132

MAYRA DANIN DE LIMA
MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS

PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (2012-2022) 140

ADRIANA DE NAZARÉ RIBEIRO DIAS PINTO
EMINA SANTOS

CIÊNCIAS AMBIENTAIS E O APROVEITAMENTO DE ALIMENTOS: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Nancy Santos Fernandes
João Flávio Fernandes Ano Bom
Izabel Cristina Colares Gomes**

Introdução

O texto tem o objetivo de analisar o aproveitamento de alimentos no contexto da educação básica, compreendendo como uma estratégia estruturante para o enfrentamento da insegurança alimentar, a redução de perdas e desperdícios de alimentos e a promoção da sustentabilidade socioambiental.

A discussão está fundamentada em experiências como ações de aproveitamento de alimentos, oficinas de educação alimentar e nutricional e capacitações voltadas à redução do desperdício, desenvolvidas no âmbito dos Projetos Banco de Alimentos e Cozinha Escola, implementados nas Centrais de Abastecimento do Pará (Ceasa/PA), em parceria com a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa (Fadesp), cujas ações integram dimensões assistenciais, educativas e ambientais. Os projetos têm como finalidade não apenas a reinserção e redistribuição de alimentos fora dos padrões comerciais, mas ainda próprios para o consumo, como também a promoção de práticas alimentares mais conscientes, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida de populações em situação de vulnerabilidade social. Ao mesmo tempo, as iniciativas estão configuradas como espaços formativos, nos quais se articulam conhecimentos técnicos, saberes populares e práticas educativas voltadas à sustentabilidade.

A metodologia da pesquisa é pautada na análise bibliográfica, entendida como uma etapa fundamental do trabalho científico, responsável por subsidiar teoricamente a investigação por meio do levantamento, seleção, fichamento e análise de produções já existentes (Amaral, 2007), constitui um procedimento indispensável, pois permite a sistematização do conhecimento e o aprofundamento crítico sobre o objeto de estudo, articulando diferentes autores e perspectivas.

Parte dos resultados aqui expostos estão publicados na dissertação intitulada Ciências Ambientais e o Aproveitamento de Alimentos: uma abordagem na Educação Básica, defendida Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais –

Profciamb/UFGA, a qual contribui para o fortalecimento das discussões acerca da relação entre educação básica, sustentabilidade e práticas de aproveitamento de alimentos.

Aproveitamento de alimentos como tema pedagógico

Do ponto de vista teórico, a discussão se fundamentou em referenciais que compreendem a segurança alimentar e nutricional como direito humano fundamental, conforme estabelecido na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), bem como em estudos que analisam a multidimensionalidade da insegurança alimentar. Para tanto, são considerados dados e indicadores produzidos por órgãos nacionais e internacionais, que evidenciam a complexidade do fenômeno e suas diferentes formas de manifestação. No contexto brasileiro, se destaca a utilização da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA), instrumento que permite classificar os domicílios segundo diferentes graus de acesso aos alimentos, evidenciando que a insegurança alimentar não se limita à ausência absoluta de alimentos, mas inclui também situações de restrição qualitativa e quantitativa da alimentação.

As experiências se inserem em um contexto social marcado por profundas desigualdades estruturais, no qual a insegurança alimentar e nutricional permanece como um dos principais desafios contemporâneos, mesmo diante de avanços recentes nas políticas públicas de combate à fome no Brasil.

A complexidade desse fenômeno, Segundo a ONU para a Alimentação e a Agricultura - FAO (2023), evidencia a persistência de diferentes níveis de insegurança alimentar, que vão desde a preocupação com o acesso aos alimentos até situações extremas de privação alimentar, a realidade é agravada por fatores como a desigualdade de renda, a exclusão social, a precarização do trabalho e os impactos decorrentes de crises sanitárias e econômicas, a exemplo da pandemia da Covid-19, que intensificou as vulnerabilidades já existentes. Então, nesse sentido, o debate sobre segurança alimentar ultrapassa a dimensão do acesso quantitativo aos alimentos, abrangendo também aspectos qualitativos, culturais e nutricionais, o que reforça a necessidade de abordagens integradas e intersetoriais.

O aproveitamento de alimentos emerge como uma prática que articula extensões sociais, ambientais, econômicas e educativas, ao propor a ressignificação de partes tradicionalmente descartadas, como cascas, talos, folhas e sementes, ampliando seu potencial nutricional e reduzindo os impactos ambientais associados ao desperdício.

A prática tensiona os padrões hegemônicos de consumo, fortemente marcados pela lógica do descarte e, promove uma reflexão crítica sobre os sistemas alimentares contemporâneos, evidenciando suas contradições, como o fato de o Brasil ser simultaneamente

um dos maiores produtores de alimentos do mundo e um país com elevados índices de perdas, desperdício e insegurança alimentar, segundo, Fernandes, 2025, nessa perspectiva, o aproveitamento de alimentos contribui para a construção de modelos mais sustentáveis de produção e consumo, alinhados aos princípios da economia circular e da responsabilidade socioambiental.

Para além de seus benefícios nutricionais e ambientais, o aproveitamento de alimentos assume papel de destaque no campo educacional, ao possibilitar a construção de saberes interdisciplinares e a problematização das relações entre sociedade, natureza e alimentação de uma abordagem que dialoga diretamente com os princípios da educação ambiental crítica, ao estimular a reflexão sobre os impactos das práticas humanas no meio ambiente e ao promover a formação de sujeitos capazes de intervir de forma consciente e responsável na realidade em que estão inseridos. Ocorreram mudanças nas últimas décadas na abordagem da educação alimentar e nutricional no currículo escolar, migrando de uma visão descontextualizada para outra mais abrangente, pois tem levado em consideração a possibilidade dialógica com áreas do conhecimento que articulam pressupostos teóricos vinculados à cultura alimentar, sendo esta outra perspectiva que integra hábitos e promoção de alimentos saudáveis na dieta de diferentes grupos socioculturais (Moura et al., 2020) e, Greenwood e Fonseca (2016). De acordo Schubert (et al., 2025), os sistemas alimentares podem ser social e ambientalmente sustentáveis, promovendo a justiça e a proteção do meio ambiente, ou podem causar desigualdades e impactos negativos nos recursos naturais e na biodiversidade.

Nesse sentido, a temática do aproveitamento de alimentos apresenta potencial para ser trabalhada de forma transversal no currículo escolar, articulando diferentes áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, dentre outras, além de favorecer o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o protagonismo dos estudantes (Brasil, 2018), as habilidades EF05CI08 e EF05CI09 estão relacionadas à educação alimentar, destacando que o aproveitamento de alimentos dialoga com essa temática na educação básica e, aponta seu potencial interdisciplinar e transversal no currículo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, e reforça o papel da escola na formação integral dos estudantes, ao desenvolver competências como pensamento crítico, resolução de problemas e protagonismo.

No domínio das políticas educacionais brasileiras, a inserção da educação alimentar e nutricional como tema transversal, conforme estabelecido pela Lei nº 13.666/2018, reforça a importância de abordar a alimentação de forma integrada ao processo educativo, considerando

suas dimensões biológicas, sociais, culturais e ambientais e, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com a BNCC, a escola é o espaço privilegiado para a construção de práticas pedagógicas que promovam hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Segundo Belik, Graziano da Silva e Takagi (2001, p. 128), “a criação dos Bancos de Alimentos é uma forma de aproveitamento destas sobras, atuando no recolhimento e distribuição a associações beneficentes ou diretamente a famílias carentes, além disso, as experiências desenvolvidas nos Projetos Banco de Alimentos e Cozinha Escola demonstram a viabilidade de integração entre ações educativas e políticas públicas de segurança alimentar, evidenciando impactos positivos tanto na redução do desperdício quanto na melhoria das condições alimentares de populações em situação de vulnerabilidade social.

Entretanto, a inserção sistemática do aproveitamento de alimentos no contexto escolar ainda enfrenta desafios, dentre os quais se destacam a insuficiente formação dos docentes para o tratamento interdisciplinar da temática, a escassez de materiais didáticos específicos e a necessidade de maior articulação entre as políticas educacionais e as políticas de segurança alimentar. Considerando as restrições identificadas na prática docente, foi elaborada uma cartilha como produto educacional, *Ciências a sabor: da terra ao prato sem desperdícios*, com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores e apoiar a abordagem do tema em sala de aula.

Considerações Finais

O aproveitamento de alimentos deve ser debatido na educação básica por contribuir para a formação de estudantes mais conscientes em relação ao consumo, ao desperdício e à sustentabilidade, a abordagem auxilia no enfrentamento da insegurança alimentar ao incentivar o uso integral dos alimentos, ampliando seu valor nutricional e reduzindo desperdícios.

No contexto escolar, o tema apresenta potencial pedagógico, pois pode ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da responsabilidade socioambiental e de hábitos alimentares mais saudáveis.

É, portanto, urgente compreender o aproveitamento de alimentos como uma prática estruturante no campo das Ciências Ambientais, especialmente na educação para a sustentabilidade, auxiliando na promoção da segurança alimentar, redução dos impactos ambientais e na formação de sujeitos críticos e conscientes. Destacando o papel da escola como espaço de transformação social, capaz de articular conhecimentos científicos e práticas educativas voltadas às demandas contemporâneas.

Entretanto, a inserção sistemática dessa temática no ambiente escolar ainda enfrenta desafios relevantes, como a insuficiente formação docente, a escassez de materiais didáticos específicos e a necessidade de maior integração entre políticas educacionais e de segurança alimentar. Embora iniciativas como o uso de recursos pedagógicos específicos representem avanços, é fundamental investir na formação continuada de professores, a fim de fortalecer a abordagem interdisciplinar no ensino de Ciências Ambientais.

Por fim, destaca a necessidade de ampliação de estudos na área, aprofundando as relações entre aproveitamento de alimentos, sustentabilidade e educação. Esforços necessários para o avanço do conhecimento científico e para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e socialmente relevantes, bem como para a integração efetiva dessa temática ao currículo escolar de forma sistemática e interdisciplinar.

Referências

AMARAL, C. R. **Pesquisa bibliográfica e fichamentos**. In: Cadernos de Metodologia de Pesquisa, 2007.

BANCO DE ALIMENTOS E COLHEITA URBANA. **Noções básicas sobre alimentação e nutrição**. Rio de Janeiro: SESC/DN, 2003. 20 p. (Mesa Brasil SESC – Segurança Alimentar e Nutricional). Programa Alimentos Seguros. Convênio CNC/CNI/SENAI/ANVISA/SESI/SEBRAE.

BELIK, Walter; SILVA, José Graziano da; TAKAGI, Maya. **Políticas de combate à fome no Brasil**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

FERNANDES, Nancy Santos. **Ciências ambientais e o aproveitamento de alimentos: uma abordagem na educação básica**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2025.

GREENWOOD, S. A.; FONSECA, A. B. **Espaços e caminhos da educação alimentar e nutricional no livro didático**. Ciência & Educação, Bauru, v. 22, n. 1, p. 201–218, 2016.

MOURA, F. N. S.; LEITE, R. C. M.; BEZERRA, J. A. B. **A educação alimentar e nutricional no ensino de ciências/biologia à luz das publicações na SBEnBio**. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, v. 13, n. 1, p. 172–192, 2020. Disponível em: <https://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/291/92>. Acesso em: 2 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA (FAO). **Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe 2022: hacia una mejor asequibilidad de las dietas saludables**. Santiago: FAO, 2023. Disponível

em: <https://www.fao.org/3/cc3859es/cc3859es.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SCHUBERT, Maycon Noremberg, et al. **Futuros alimentares sustentáveis**. 2025.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA EM TEMPOS DE EMERGÊNCIA CLIMÁTICA: ENTRE A NORMATIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INVISIBILIZAÇÃO DOS SABERES TERRITORIAIS

**Patrícia Alves Tavares
Maria Ludetana Araújo**

Introdução

A intensificação da crise climática global consolidou um cenário que ultrapassa o campo das projeções e se configura como uma condição estrutural do tempo presente (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023). O aumento contínuo das temperaturas médias globais, associado à maior frequência e intensidade de eventos extremos, evidencia limites significativos nas respostas institucionais frente à magnitude e complexidade da crise (World Meteorological Organization, 2025). Nesse contexto, a educação básica é interpelada por um desafio que transcende a dimensão pedagógica, assumindo caráter civilizatório: formar sujeitos capazes de compreender criticamente e intervir nas dinâmicas socioambientais contemporâneas, marcadas por incertezas, desigualdades e riscos sistêmicos.

Na Amazônia, tais tensões assumem contornos ainda mais complexos. Trata-se de um território em que os efeitos da crise climática se manifestam de forma direta e desigual, ao mesmo tempo em que se configura como espaço historicamente atravessado por processos de invisibilização epistemológica e marginalização de saberes locais (Santos, 2019; Escobar, 2020). Nesse cenário, a educação ambiental emerge como campo estratégico, porém profundamente tensionado entre diretrizes normativas, práticas pedagógicas e realidades territoriais, evidenciando disputas entre modelos hegemônicos de conhecimento e perspectivas ancoradas nas experiências locais e tradicionais

No Brasil, a Lei nº 9.795/1999 estabelece diretrizes para a inserção da temática ambiental nos sistemas de ensino, orientando sua abordagem de forma transversal, contínua e integrada. Contudo, sua materialização no cotidiano escolar revela descompassos significativos entre o que é normativamente proposto e as práticas efetivamente desenvolvidas, especialmente quando confrontada com a complexidade da crise climática contemporânea e com as especificidades socioterritoriais da Amazônia. Esses limites evidenciam não apenas desafios de implementação, mas também lacunas na articulação entre

políticas públicas educacionais e abordagens críticas da educação ambiental (Carvalho, 2020).

Diante desse quadro, o presente estudo tem como objetivo analisar, de forma crítica, as relações entre a educação ambiental na Amazônia em contexto de emergência climática, as práticas docentes e as políticas públicas educacionais, situando essas interações no cenário das transformações socioambientais globais. Busca-se, assim, evidenciar tensões, limites e possibilidades no campo educacional, especialmente no que se refere à articulação entre diretrizes normativas e realidades territoriais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise crítica de produções teóricas e documentos institucionais relevantes ao campo da educação ambiental e das políticas educacionais. O corpus analítico inclui legislações, diretrizes curriculares e relatórios internacionais, como aqueles produzidos pelo Intergovernmental Panel on Climate Change e pela Unesco, além de obras de referência da educação ambiental crítica e da epistemologia ambiental (Leff, 2021; Carvalho, 2020). A análise orienta-se por uma abordagem crítico-interpretativa, buscando compreender como se configuram as relações entre currículo, prática docente e crise climática no contexto amazônico, a partir das tensões entre normativas educacionais e realidades territoriais.

Educação básica e formação socioambiental: disputas curriculares e produção de sentidos

A educação básica constitui um espaço privilegiado de produção e mediação de sentidos sobre a realidade social, operando não apenas na transmissão de conteúdos, mas na formação de sujeitos e na construção de visões de mundo. Nesse processo, o currículo assume papel central, configurando-se como expressão de disputas políticas e epistemológicas que envolvem a seleção, a legitimação e a hierarquização dos saberes (Saviani, 2003; Michael Apple, 2020). No contexto da crise climática e das especificidades amazônicas, essas disputas tornam-se ainda mais evidentes, na medida em que colocam em tensão diferentes formas de compreender a relação sociedade-natureza e os modos de produção do conhecimento

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando se consideram os saberes territoriais amazônicos. Conforme propõe Freire (2002), os diferentes saberes se constituem nas práticas sociais e devem ser compreendidos em uma perspectiva dialógica e problematizadora. No entanto, a organização curricular frequentemente opera na direção oposta, ao deslegitimar conhecimentos locais e tradicionais e reforçar uma lógica hegemônica

de produção do conhecimento, historicamente marcada por referenciais eurocêntricos e por processos de colonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2021).

Nesse sentido, a crítica de Leff (2021) à racionalidade ambiental moderna torna-se particularmente relevante, ao evidenciar que a crise ambiental está diretamente relacionada aos modos historicamente constituídos de produção do conhecimento, marcados pela fragmentação, pela especialização excessiva e pela hierarquização dos saberes. Tal racionalidade sustenta uma compreensão instrumental e utilitarista da relação sociedade-natureza, que tende a reduzir a complexidade dos processos socioambientais. A educação, ao reproduzir essas lógicas no âmbito curricular e nas práticas pedagógicas, contribui para a manutenção desse paradigma, limitando a construção de abordagens críticas e integradoras no contexto da educação ambiental.

Autores contemporâneos reforçam essa análise ao apontar que a educação climática precisa ultrapassar abordagens meramente informativas e incorporar dimensões políticas, éticas e afetivas, reconhecendo o papel das emoções, dos valores e das práticas sociais na construção do engajamento frente à crise climática (Stevenson et al., 2020; Ojala, 2021). Nesse sentido, não se trata apenas de substituir a conscientização pela ação, mas de compreender a educação como processo formativo capaz de articular conhecimento, reflexão crítica e agência, contribuindo para a formação de sujeitos aptos a intervir nas dinâmicas socioambientais de forma contextualizada e transformadora.

Dessa forma, evidencia-se que a formação socioambiental na educação básica demanda a construção de práticas pedagógicas que articulem conhecimento científico, realidade territorial e compromisso político, entendido aqui como posicionamento crítico frente às desigualdades socioambientais e às disputas em torno da produção do conhecimento (Carvalho, 2020; Leff, 2021). A ausência dessa articulação configura um processo de fragmentação curricular e epistemológica que compromete a capacidade da educação de responder à complexidade dos desafios ambientais contemporâneos, especialmente no contexto amazônico, marcado por profundas assimetrias sociais, territoriais e ambientais.

Educação ambiental frente à emergência climática: crise do conhecimento e reconfiguração epistemológica

A emergência climática tem reposicionado a educação ambiental no centro dos debates contemporâneos, deslocando-a de um campo periférico para uma dimensão estratégica no enfrentamento da crise. No entanto, essa centralidade não se traduz automaticamente em

transformações efetivas nas práticas educativas, revelando limites estruturais na forma como o conhecimento é produzido, organizado e transmitido. Conforme argumenta Leff (2021, p. XX), “a crise ambiental é, sobretudo, uma crise do conhecimento”, indicando que os desafios enfrentados não se restringem à esfera técnica, mas dizem respeito às bases epistemológicas que sustentam a racionalidade moderna.

Tal perspectiva evidencia que a crise climática não pode ser enfrentada a partir das mesmas racionalidades que a produziram, marcadas pela fragmentação do saber, pela especialização excessiva e por uma lógica instrumental de relação com a natureza.

Nesse sentido, a literatura internacional tem enfatizado que a educação climática deve ultrapassar a transmissão de conteúdos científicos e promover processos de reflexão crítica sobre os sistemas econômicos, sociais e políticos que estruturam a crise, especialmente aqueles vinculados a modelos de desenvolvimento baseados na exploração intensiva dos recursos naturais e na desigualdade socioambiental. Conforme destacam Kagawa e Selby (2020, p. 15), “climate change education is not only about understanding the science, but about questioning the systems that produced the crisis”. Essa perspectiva implica reconhecer que a educação ambiental, diante da emergência climática, deve assumir uma dimensão crítica e transformadora, articulando conhecimento científico, análise sociopolítica e reflexão ética, de modo a contribuir para a reconfiguração dos modos de compreender e intervir na realidade socioambiental.

Essa perspectiva desloca a educação ambiental de uma abordagem instrumental para um campo de disputa política e epistemológica, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade, especialmente aqueles orientados por modelos de desenvolvimento hegemônicos e propostas alternativas ancoradas na sustentabilidade, na justiça socioambiental e na pluralidade de saberes. Nesse sentido, a formação de sujeitos críticos envolve não apenas a compreensão da crise, mas a capacidade de intervir sobre suas causas estruturais, por meio da articulação entre conhecimento, ação coletiva e participação social (Freire, 2002; Santos, 2019). Tal compreensão reforça a necessidade de uma educação ambiental comprometida com processos emancipatórios e com a transformação das relações entre sociedade e natureza.

Organismos internacionais também têm reforçado essa direção. A Unesco (2021, p. 28) destaca que “education must move beyond awareness to foster agency, enabling learners to participate in shaping sustainable futures”, indicando a necessidade de uma educação orientada à ação e à transformação social. Essa perspectiva amplia o papel da educação ambiental ao enfatizar a agência dos sujeitos como elemento central do processo formativo, articulando conhecimento, valores e práticas. Ao mesmo tempo, sugere uma reconfiguração

epistemológica, na medida em que desloca o foco de um conhecimento transmissivo para abordagens que reconhecem o caráter ativo, situado e socialmente implicado do aprender, especialmente diante da complexidade da crise climática.

Apesar dos avanços no campo teórico e normativo, observa-se a persistência de um descompasso entre a urgência da crise climática e sua abordagem no contexto escolar, evidenciando limites na incorporação efetiva da temática ambiental nos processos educativos. No Brasil, embora a Lei nº 9.795/1999 e a Base Nacional Comum Curricular reconheçam a relevância da educação ambiental e proponham sua abordagem transversal, sua operacionalização revela fragilidades, especialmente no que se refere à integração curricular, à formação docente e à contextualização territorial. Tais limites refletem não apenas dificuldades de implementação, mas também a permanência de uma racionalidade fragmentada na organização do conhecimento escolar, o que dificulta a construção de abordagens interdisciplinares e contextualizadas capazes de responder à complexidade da crise climática, particularmente no contexto amazônico.

Esse cenário evidencia a necessidade de reconfiguração das práticas educativas, orientada por uma perspectiva que articule interdisciplinaridade, diálogo de saberes e reconhecimento da diversidade epistemológica, compreendida como a coexistência e a legitimidade de diferentes formas de produzir conhecimento (Santos, 2019; Leff, 2021). Tal reconfiguração implica superar a fragmentação do saber e promover abordagens que integrem dimensões científicas, culturais e territoriais. No contexto amazônico, isso significa reconhecer a região não apenas como objeto de estudo, mas como território produtor de conhecimento, no qual saberes locais, tradicionais e científicos se articulam na construção de compreensões mais complexas sobre a realidade socioambiental. Em termos pedagógicos, essa perspectiva demanda práticas educativas que valorizem a contextualização territorial, o diálogo com comunidades locais e a construção coletiva do conhecimento.

Resultados e discussão: limites estruturais e possibilidades no campo da educação ambiental

A análise das produções teóricas e documentos institucionais evidencia a existência de uma contradição estrutural no campo da educação ambiental: embora amplamente reconhecida como fundamental, sua inserção no currículo escolar permanece fragmentada, desarticulada e frequentemente subordinada a abordagens disciplinares tradicionais.

Estudos apontam que as práticas pedagógicas tendem a se restringir a ações pontuais

e descontinuidades, centradas em atividades de sensibilização, sem alcançar níveis mais aprofundados de problematização crítica e de integração curricular (Loureiro, 2020; Carvalho, 2020). Essa configuração revela a permanência de uma lógica fragmentada na organização do conhecimento escolar, que limita o potencial transformador da educação ambiental ao mantê-la em posição periférica no processo educativo, dificultando sua articulação com as dimensões sociais, políticas e territoriais da crise climática.

No que se refere à formação docente, a literatura evidencia a insuficiência de processos formativos capazes de sustentar uma abordagem crítica, interdisciplinar e contextualizada da temática ambiental. Essa limitação está relacionada tanto à fragilidade da formação inicial quanto à ausência de políticas consistentes de formação continuada, o que contribui para a reprodução de práticas pedagógicas fragmentadas e pouco articuladas. Como argumenta Morin (2015), a organização do conhecimento em moldes disciplinares dificulta a compreensão da complexidade, ao separar e reduzir fenômenos que são, por natureza, interdependentes. No contexto amazônico, essa limitação torna-se ainda mais crítica, uma vez que a compreensão dos problemas socioambientais exige a articulação entre dimensões ecológicas, culturais, sociais e territoriais, o que demanda uma formação docente capaz de operar com abordagens integradoras.

A análise também evidencia a inadequação de materiais didáticos às realidades amazônicas, frequentemente produzidos a partir de referenciais generalizantes e urbanos, o que configura um processo de descontextualização que distancia o ensino das experiências vividas pelos estudantes. Essa lacuna reforça a crítica à universalização de currículos que desconsideram as especificidades territoriais e culturais, contribuindo para a invisibilização de saberes locais e tradicionais (Santos, 2019; Mignolo, 2021). No contexto da educação ambiental, essa desarticulação limita a construção de aprendizagens significativas, ao não reconhecer o território como espaço de produção de conhecimento e experiência.

No plano das políticas públicas, observa-se um distanciamento recorrente entre normatividade e prática, evidenciando limites na implementação das diretrizes estabelecidas para a educação ambiental. Embora existam avanços legais, como a Lei nº 9.795/1999 e as orientações da Base Nacional Comum Curricular, sua efetividade é frequentemente comprometida por fatores estruturais, como a insuficiência de financiamento, a fragilidade dos mecanismos institucionais de implementação e a descontinuidade de políticas educacionais (Loureiro, 2020; Unesco, 2021). Esse cenário revela que os desafios da educação ambiental não se restringem à formulação normativa, mas envolvem condições materiais e políticas que limitam sua consolidação no cotidiano escolar, especialmente em

contextos periféricos e territorialmente complexos, como a Amazônia.

Nesse contexto, a Amazônia emerge como um espaço de tensão epistemológica, no qual se confrontam diferentes formas de produzir, validar e legitimar o conhecimento. Reconhecer a região como território epistemológico implica questionar as bases eurocêntricas e universalizantes que historicamente estruturam o currículo escolar, abrindo espaço para a incorporação de saberes locais, tradicionais e territorializados (Santos, 2019; Leff, 2021). Essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação ambiental que valorize o diálogo de saberes e reconheça a pluralidade epistemológica como condição para enfrentar a complexidade dos desafios socioambientais na região.

Quadro 1 – Síntese dos desafios no ensino das Ciências Ambientais

Categoria	Evidências na literatura	Implicações
Formação Docente	Insuficiência de formação continuada	Fragilidade teórica e metodológica
Recursos Didáticos	Materiais descontextualizados	Distanciamento da realidade amazônica
Curriculo	Fragmentação dos conteúdos	Limitação da análise crítica
Políticas Públicas	Baixa efetividade	Distanciamento entre norma e prática

Fonte: elaboração própria com base na literatura

Diante dos limites estruturais evidenciados, torna-se imprescindível avançar na construção de possibilidades que permitam reconfigurar a educação ambiental no contexto escolar, especialmente em territórios como a Amazônia. Essa reconfiguração exige a superação da fragmentação curricular por meio de abordagens interdisciplinares que articulem diferentes áreas do conhecimento em torno de problemáticas socioambientais concretas, favorecendo a compreensão da complexidade que caracteriza a crise climática (Morin, 2015).

Nesse sentido, a valorização do território como espaço educativo emerge como estratégia central, ao possibilitar a contextualização dos conteúdos e a aproximação entre conhecimento escolar e experiências vividas pelos estudantes. A incorporação de saberes locais, tradicionais e comunitários, em diálogo com o conhecimento científico, contribui para a construção de uma educação ambiental mais significativa, crítica e situada (Santos, 2019; Leff, 2021).

No âmbito das práticas pedagógicas, destaca-se a importância do desenvolvimento de projetos interdisciplinares orientados por problemas reais do território, envolvendo a participação ativa dos estudantes e da comunidade. Tais práticas favorecem a construção coletiva do conhecimento, fortalecem a dimensão crítica da aprendizagem e ampliam a capacidade de intervenção dos sujeitos sobre as dinâmicas socioambientais locais. Além disso,

a adoção de metodologias participativas e investigativas contribui para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da agência, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social (Freire, 2002).

No campo das políticas públicas, torna-se necessário fortalecer mecanismos de implementação que garantam a efetividade das diretrizes existentes, com investimentos em formação docente continuada, produção de materiais didáticos contextualizados e valorização de práticas pedagógicas territorializadas. Isso implica reconhecer que a consolidação da educação ambiental depende não apenas de normativas, mas de condições concretas que sustentem sua realização no cotidiano escolar (Unesco, 2021).

Dessa forma, a construção de uma educação ambiental capaz de responder aos desafios da emergência climática exige uma reconfiguração epistemológica que reconheça a pluralidade de saberes, promova o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e valorize os territórios como espaços de produção de sentidos. No contexto amazônico, essa perspectiva não apenas amplia as possibilidades educativas, mas também contribui para a construção de alternativas sustentáveis e socialmente justas, alinhadas às especificidades e potencialidades da região.

Considerações

A análise desenvolvida evidencia que a educação ambiental na Amazônia se configura como um campo marcado por tensões estruturais que articulam, de forma complexa, a urgência da crise climática, os limites das políticas públicas e as contradições das práticas pedagógicas. Essas tensões expressam não apenas dificuldades de implementação, mas a permanência de uma racionalidade fragmentada na organização do conhecimento escolar, que dificulta a construção de abordagens críticas, integradoras e contextualizadas (Enrique Leff, 2021; Edgar Morin, 2015).

Embora haja reconhecimento institucional da relevância da temática ambiental, sua inserção no contexto escolar permanece condicionada por lógicas que fragmentam o conhecimento, desconsideram as especificidades territoriais e reproduzem processos de invisibilização epistemológica, especialmente no que se refere aos saberes locais e tradicionais (Santos, 2019). Esse cenário revela que os limites da educação ambiental não se restringem à ausência de políticas ou práticas, mas estão profundamente vinculados às bases epistemológicas que sustentam o currículo e a produção do conhecimento.

Nesse cenário, torna-se fundamental repensar a educação ambiental como eixo estruturante do currículo, orientada por uma perspectiva crítica que articule ciência, território e política,

superando a fragmentação do conhecimento e promovendo abordagens interdisciplinares e contextualizadas (Morin, 2015; Carvalho, 2020). Tal reconfiguração implica reconhecer a Amazônia como território produtor de conhecimento, no qual saberes locais, tradicionais e científicos se encontram em diálogo, constituindo base para práticas educativas mais significativas e transformadoras (Santos, 2019; Leff, 2021).

Nessa direção, o enfrentamento da crise climática no contexto educacional não depende apenas da ampliação de conteúdos, mas da transformação das formas de ensinar e aprender, o que exige práticas pedagógicas territorializadas, participação ativa dos sujeitos e integração entre escola e comunidade. Assim, a educação ambiental deixa de ocupar um lugar periférico e passa a assumir um papel estratégico na formação de sujeitos críticos e capazes de intervir nas dinâmicas socioambientais, contribuindo para a construção de alternativas sustentáveis e socialmente justas na Amazônia.

A reconfiguração das práticas educativas, aliada ao fortalecimento das políticas públicas, constitui condição necessária para a consolidação de uma educação ambiental capaz de enfrentar a crise climática em sua complexidade. Tal processo exige a superação de abordagens fragmentadas e a construção de políticas que garantam a efetiva integração curricular, a formação docente continuada e a valorização de práticas pedagógicas territorializadas. Nessa perspectiva, a educação deixa de se orientar apenas pela ideia de sustentabilidade ambiental e passa a assumir o compromisso com a justiça socioambiental, entendida como enfrentamento das desigualdades e reconhecimento da pluralidade de saberes (Enrique Leff, 2021; Boaventura de Sousa Santos, 2019).

Assim, no contexto amazônico, a educação ambiental afirma-se não como dimensão complementar, mas como eixo estratégico para a formação de sujeitos críticos e para a construção de alternativas sustentáveis e socialmente justas, capazes de responder às especificidades e aos desafios da região.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. 4. ed. New York: Routledge, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ESCOBAR, Arturo. **Pluriversal politics**: the real and the possible. Durham: Duke University Press, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). **Climate Change 2023: Synthesis Report**. Geneva: IPCC, 2023. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

KAGAWA, Fumiyo; SELBY, David. **Education and climate change: living and learning in interesting times**. London: Routledge, 2020.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental crítica**: contribuições e desafios. São Paulo: Cortez, 2020.

MIGNOLO, Walter D. **The politics of decolonial investigations**. Durham: Duke University Press, 2021.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OJALA, Maria. Climate change education and emotional engagement: how emotions influence students' coping and engagement. **International Journal of Environmental and Science Education**, v. 16, n. 3, p. 1–15, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, eurocentrism and Latin América. In: LANDER, Edgardo (org.). **The coloniality of power: eurocentrism and Latin America**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

STEVENSON, Robert B. et al. Climate change education and the affective domain: implications for pedagogical practice. **Environmental Education Research**, v. 26, n. 3, p. 1–15, 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Education for Sustainable Development: A Roadmap**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

WORLD METEOROLOGICAL ORGANIZATION (WMO). **State of the Global Climate 2024**. Geneva: WMO, 2025. Disponível em: <https://public.wmo.int/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA PARAENSE

Malena Cristina Evangelista de Almeida
Anderson Madson Oliveira Maia

Introdução

A Amazônia brasileira tem sido alvo de muitos olhares, por conta de sua exuberante fauna e flora e toda sua riqueza natural e de saberes que lhe colocam sempre em uma posição de destaque no cenário internacional (Aragón, 2018). Diante disso, cabe destacar que a Amazônia paraense, aqui analisada em destaque, possui múltiplos sentidos de aprendizagem, que devem considerar a diversidade de sujeitos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e demais na formulação de políticas, o que causa reflexos na escola básica na medida em que, a diversidade cultural da região muitas vezes não é representada, em parte, em documentos que induzem a padronização dos conteúdos a exemplo da Base Nacional Comum Curricular.

Ao falarmos de políticas e ações direcionadas para a essa população é necessário pensar em adaptações no seu formato como estratégia de entender as peculiaridades do território para que o conteúdo das escolas faça sentido aos alunos (Vale, 2024). No caso do ensino de Ciências, aqui analisada com destaque, os desafios são ainda maiores e precisam ser superados considerando que a educação é um direito constitucional e deve ser assegurado em todas as suas dimensões. Assim, este texto tem o objetivo de verificar os limites e possibilidades no ensino de ciências na escola básica paraense.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Além disso, a pesquisa bibliográfica que é prioritária nesta análise é compreendida como aquela que se desenvolve a partir de materiais já publicados, como livros e artigos científicos, sendo recorrente em grande parte dos trabalhos acadêmicos. É especialmente útil em estudos exploratórios, análises de ideologias e na compreensão de diferentes posicionamentos diante de um problema, pois possibilita reunir contribuições teóricas diversas e promover uma reflexão crítica sobre o tema (Gil, 2002).

É válido ressaltar que, parte desta pesquisa foi apresentada no XVII Fórum de Extensão da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), no ano de 2026.

O ensino de ciências na Amazônia

O povo amazônida cresce com os sentidos aguçados – entre sons da floresta, cheiro das plantas, sabor dos frutos e cores dos animais –, em um espaço no qual o saber não vem apenas dos livros, mas da relação com a natureza. Apesar dessa potência sensorial, cultural e ambiental da Amazônia, o acesso à educação de qualidade ainda é um obstáculo para muitas crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais específicas, mesmo a educação de qualidade sendo um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos na Agenda 2030.

Considerando esse panorama, é essencial analisar como as limitações da inclusão educacional se intensificam em territórios com desafios geográficos e sociais, como o Pará. O estado do Pará, localizado na região Norte do Brasil, possui uma área territorial de 1.245.828,829km² e uma população de aproximadamente 8.120.131, habitantes, de acordo com o Censo 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2025). Por isso, mesmo é relevante mencionar como a realidade educacional das comunidades ribeirinhas da Amazônia tocantina é marcada por uma série de dificuldades históricas, estruturais e sociais que comprometem a efetivação do direito à educação (Machado; Cardoso, 2025).

A Educação Básica no estado do Pará é marcada por grandes adversidades, principalmente para garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para todos os seus cidadãos, em função das condicionalidades locais e de espaços com escolas ribeirinhas, quilombolas e indígenas que exigem ações mais contundentes do Estado para que de fato a escola básica faça sentido na formação integral dos sujeitos (Pereira; Santos; Ben Alaya, 2024; Nogueira; Santos; Maia, 2024).

Entre os principais entraves à efetivação de uma educação de qualidade no Pará, podem-se destacar a escassez de materiais e ações para localidades longínquas da capital, a pouca valorização dos saberes locais enquanto estratégia de ensino como no caso de Ciências e a ausência de ações interdisciplinares que não é só culpa dos professores que muitas vezes estão lotadas com sua carga horária em instituições diferentes, o que dificulta a dedicação integral a um grupo de alunos e coletivo escolar.

Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são erguidos antes e no decorrer caminhada profissional, sendo resultado de experiências adquiridas neste percurso, incluindo a formação acadêmica e interações sociais no ambiente escolar.

Nesse cenário, o ensino de Ciências Ambientais é entendido como uma prática educativa voltada para a compreensão das interações entre sociedade e natureza. De acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), mais do que transmitir conteúdos, busca-se formar

consciência crítica sobre os desafios, o que inclui questões ambientais locais e globais. Assim, esse mesmo ensino de Ciências pode se tornar uma ferramenta de transformação social, desde que adaptado às realidades locais e comprometido com a inclusão.

No entanto, o uso e reuso dos produtos educacionais, a adaptação necessária àquela realidade, a pouca visibilidade de recursos adaptados e escassez de materiais adaptados e a desvalorização dos saberes locais dificultam essa implementação, porque “o ensino de ciências, então, precisa ser repensado quanto às estratégias educativas” (Bessa, 2024, p. 18).

Autores como Rizzatti *et al.* (2020) enfatizam que a valorização dos saberes docentes e a articulação com a realidade local são extremamente necessários para que os produtos educacionais tenham impacto real na aprendizagem e na formação docente. Na Amazônia, ensinar é também escutar a floresta, os rios e os modos de vida que nela florescem.

Dessa forma, o ensino de Ciências na Amazônia só será verdadeiramente inclusivo se valorizar os saberes locais, adaptar-se às realidades das crianças com deficiência e incorporar práticas multissensoriais que respeitem a diversidade cultural. Então, é urgente repensar o ensino de Ciências na Amazônia com abordagens que promovam inclusão – construindo uma educação que faça sentido, em seus próprios sentidos.

Considerações

A análise evidencia que os limites e possibilidades do ensino de Ciências, no contexto do Pará, vão além da escassez de recursos, estando vinculados às desigualdades territoriais e fragilidades estruturais que afetam a prática pedagógica. Com base em Tardif (2014), compreende-se que os saberes docentes se constroem na relação com o contexto, reforçando a necessidade de formação continuada adequada às realidades locais.

Além disso, conforme Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), o ensino de Ciências deve promover consciência crítica e diálogo com a realidade social. Assim, valorizar os saberes tradicionais amazônicos é fundamental para práticas inclusivas, demandando reorganização curricular e articulação entre ciência e experiências socioculturais para que os limites sejam superados para além do tradicional sem utilizar o que os alunos já sabem do seu cotidiano.

As possibilidades pedagógicas no ensino de Ciências envolvem ainda planejamento coletivo da escola com democratização das relações e utilização da realidade local da escola para que, os assuntos abordados na escola possam ser ainda mais significativos ao aluno quando consegue relacionar com situações fora do ambiente educativo formal.

Referências

- ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 21, n. 42, p. 14-33, 2018.
- BESSA, M. E. M. S. **Aprendizagem baseada em problemas como estratégia didática para o ensino sobre a produção de energia no contexto amazônico**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pará: panorama**. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Cidades e Estados, [on-line], 2025. Disponível em: <https://tinyurl.com/57nss5eh>. Acesso em: 7 out. 2025.
- MACHADO, E. S.; CARDOSO, M. B. C. **Entre rios e saberes: a educação ribeirinha na Amazônia tocantina**. Revista Eletrônica Amplamente, Natal, v. 4, n. 3, p. 51-69, jul./set. 2025.
- NOGUEIRA, M. S.; SANTOS, E. M. N.; MAIA, A. M. O. BNCC e DOP's como instrumentos político-ideológicos das políticas educacionais da EJA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 280-294, abr./jun. 2024.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Genebra: ONU, 2015.
- PEREIRA, M. S. V.; SANTOS, E. M. N.; BEN ALAYA, D. Ensino Médio, projeto de vida e direitos humanos em distintos contextos escolares do Pará. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, n. 1, p. 1-26, e024043, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2663
- RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALE, C. A educação nos negócios sociais por meio “Setor Dois e Meio”. **Revista Cocar**. V.21 N.39/ 2024 p.1-20

AGENDA 2030 E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO PARAENSE

Malena Cristina Evangelista de Almeida
Anderson Madson Oliveira Maia

Introdução

Este texto é uma ampliação de material apresentado no I Seminário Regional da Educação Brasileira – Norte, realizado no ano de 2026 na Universidade Federal do Pará, além de ser parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do estado do Pará (PPGEECA/UEPA).

A Educação Ambiental (EA) no Brasil é regida pela lei nº 9.795/1999 em que se destaca:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A partir dessa compreensão legal a EA deve ser promovida de forma transversal em todos níveis e modalidades de ensino no caso da educação formal sendo adaptada aos contextos das pessoas como forma de promoção. No caso da realidade paraense, aqui analisada com destaque, uma das possibilidades de materialização da EA é por meio da valorização dos saberes tradicionais no processo de ensino e aprendizagem em que o professor pode ser mediador.

Tardif (2014) destaca que os professores possuem muitos saberes que são utilizados em diferentes etapas do fazer docente assim como os alunos também possuem conhecimentos de suas vivências que devem ser valorizados sendo que no caso da EA ela pode ser contextualizada de diferentes maneiras de forma crítica para que os alunos compreendam sua relação direta com o meio em que estão inseridos.

Tal valorização se alinha com as demandas da Agenda 2030 proposta pela ONU no ano de 2015 com Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS's) em que destacamos a ODS 4 – Educação de qualidade – que deve ser promovido sob diferentes estratégias tendo em vista que, é uma obrigação de todos os países como o Brasil realizar modificações em suas políticas públicas educacionais de forma que esse direito seja assegurado em todas as suas dimensões porque há uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, o que perpassa

pelas condições de acesso e permanência nos espaços formais e seus desdobramentos na formação integral dos sujeitos.

A partir desse direcionamento internacional proposto pela Agenda 2030 este texto tem por objetivo analisar como a Educação Ambiental e a Agenda 2030 podem ser promovidas no contexto da realidade paraense.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica porque segundo Gil (2002) ela é realizada a partir de material já publicado que poderá nos fornecer subsídios teóricos para responder o objetivo proposto. Além disso, utilizamos a pesquisa documental considerando que o teor dos documentos também poderá promover novos conhecimentos (Gil, 2002). Entre os principais documentos destacamos Brasil (1999) e a Agenda 2030 que possuem a concepção de Educação Ambiental.

Educação na Amazônia

Aragón (2018) destaca que a Amazônia é um território cobiçado internacionalmente por suas riquezas naturais e posição geográfica no mundo. No caso da Amazônia brasileira e, em especial da Amazônia paraense, os saberes das comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e tantas outras representam riquezas que são de interesses de muitas pessoas em função da possibilidade de rentabilidade considerando que “trata-se de um território que é assunto regional, nacional e global, quer pelas mudanças climáticas, quer pelos recursos estratégicos ao redor do mundo, aspectos que demandam percebê-la em sua dimensão internacional para o desenvolvimento de políticas” (Vale, 2022, p.19).

Vale (2022; 2025) acrescentam que, a Amazônia paraense nos últimos anos é destaque pela relação direta entre educação e desenvolvimento econômico porque empresas multinacionais já compreenderam a potencialidade desse vasto território que é de interesse do mundo. Assim, os saberes produzidos nessa região alinhados ao vocabulário, comidas, roupas e todo o modo de viver de forma direta ou indireta devem ser permanentemente promovidos tanto na escola quanto fora dela porque representam valores que são de interesse internacional.

Assim, o ODS 4 da Agenda 2030 que possui várias estratégias para sua efetivação estimula que cada vez mais pessoas tenham acesso à educação e como forma de fomentar a EA em todos os níveis educacionais é pertinente que os sotaques da região, a diversidade de fauna e flora, sujeitos e geografia possam ser utilizados no processo de ensino porque a utilização de saberes tradicionais do povo dessa região pode representar maior identificação e assim auxiliar a cumprir tanto com o que demanda a lei de 1999 no Brasil quanto as orientações da Agenda

2030 num alinhamento do global ao local.

É importante lembrar como há hoje um movimento internacional de organização para uma agenda comum de educação, por meio dos mecanismos de regulação transnacional, sob influência de legitimação e prescrições oriundas de recomendações de valor econômico proferidas pelos organismos internacionais (Vale, 2022, p.25).

A Agenda 2030 é um passo internacional importante para termos um mundo cada vez melhor a partir de metas coletivas, o que inclui a Educação Ambiental como eixo importante para enfrentar os problemas ambientais ocasionados pela ação humana e consumo desenfreado. No entanto, esse pacto coletivo deve levar em consideração as realidades locais como na Amazônia paraense que possui muitas riquezas, mas também conta com limites geográficos cujas políticas propostas ainda não são universalizadas.

Considerações

A EA no Pará pode ser promovida por meio de suas riquezas — como sons da floresta, aromas regionais, texturas naturais e sabores típicos — o que deverá ampliar as possibilidades de aprendizagem no caso da escola básica, permitindo que estudantes participem de forma ativa e engajada nas atividades escolares e aprendam de forma positiva a cuidar do meio do ambiente e melhorar seu repertório sistematizado de forma que as aprendizagens individuais reflitam diretamente na coletividade.

A Agenda 2030 que almeja promover a educação de qualidade em âmbito internacional, em especial, pelo ODS 4 elenca estratégias para alcançar essa finalidade sendo que é possível falar de questões ambientais contextualizadas sem uma defesa do regionalismo como no caso do Pará e sim promover formas de diálogos internacionais que não sejam distantes do que acontece no território paraense para que as aprendizagens sejam cada vez mais significativas.

Assim, será possível promover a valorização dos saberes tradicionais das comunidades locais, que servirão como ponto de partida para o diálogo com os conceitos científicos para que a Educação Ambiental seja promovida no Pará de forma crítica sem esquecer das riquezas locais como forma de ensinar essa temática nas escolas. Ao integrar práticas culturais, ao currículo escolar, espera-se fortalecer a identidade dos sujeitos amazônicos e promover uma educação que reconheça e respeite a diversidade amazônica.

Referências

ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação.

Revista NERA, Presidente Prudente, ano 21, n. 42, p. 14-33, 2018.

Brasil. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Genebra: ONU, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

VALE, C. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 199f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2022.

VALE, C. Negócios sociais por meio do setor privado na Amazônia brasileira. In: PIRES, D.O; VALE, C. (org.). **Privatização e mercantilização da educação brasileira: tensões e disputas**. 1ed.curitiba: CRV, 2025, v. 1, p. 219-240.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO ARTICULADA AOS PROJETOS EDUCATIVOS DAS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE

**Dilcéia Rodrigues Alves
José Bittencourt da Silva
Salomão Antonio Mufarrej Hage**

Introdução

Este texto faz parte de uma pesquisa sobre educação do campo e as populações ribeirinhas da Amazônia¹ Paraense desenvolvidas no âmbito do curso de mestrado em educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), e tem como objetivo compreender de forma aprofundada os princípios da Educação do Campo, especialmente como eles se articulam com os projetos educativos voltados aos povos ribeirinhos.

A Região Amazônica sempre esteve no centro dos interesses do mercado de exploração dos recursos naturais. Os governos implementam políticas para atender o interesse do capital, o que invisibiliza e expulsa as populações que habitam nesse território². “O impacto disso é a destruição de da floresta, a morte dos povos do campo e das florestas, assim como a morte de toda biodiversidade” (Santos, 2023, p. 15). Nesse contexto, os sujeitos do campo, dos rios e das florestas têm organizado formas de resistência, por meio de ações alicerçadas na garantia do direito à permanência nos seus espaços de vida.

No movimento de resistência, destacam-se as populações ribeirinhas que habitam no território amazônico e constroem ações com o objetivo de demarcar suas especificidades nesta região. Dessa forma, a Educação do Campo se apresenta como um forte aliado no debate da materialização de políticas educacionais – justamente por traduzir os princípios dos modos de organização e existência de cada comunidade.

A pesquisa se organiza dentro abordagem qualitativa, uma vez que permite responder às particularidades dos fenômenos que envolvem os anseios, as crenças, os valores e a postura

¹ De acordo com Aragón (2018), a Amazônia é compartilhada por 9 (nove) países, entre os quais estão Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa e Brasil, que concentra cerca (67,98%) das áreas das divisões administrativas. A Amazônia brasileira envolve 9 estados, entre os quais se encontra o estado do Pará; por isso se reporta à Amazônia paraense ao se tratar do território estudado nesta pesquisa acadêmica.

² Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

diante de um fato. Para Minayo (2016, p. 20), tais fenômenos possibilitam “interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes”. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2010), com intuito do levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a temática.

Os estudos se fundamentaram nas contribuições de Hage (2005, 2013, 2014 e 2018), Silva, Santos e Souza (2016), Carmos e Prazeres e Santos (2014 e 2023), que foram indispensáveis para reflexão sobre a temática em questão. Na direção das políticas educacionais e as populações ribeirinhas, faz-se necessário o aporte teórico da Educação do Campo, com as reflexões de Caldart (2009), Molina (2006), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), e Arroyo e Fernandes (1999), como referências que promovem a condução do estudo acadêmico.

O texto está organizado da seguinte forma: (1) Introdução; (2) A Educação do Campo como um forte aliado no debate da materialização de políticas educacionais para as populações ribeirinhas; e (3) Considerações.

A pesquisa se constitui como um caminho para fomentar o debate acerca das ações/estratégias de políticas educacionais na garantia dos direitos e do acesso a uma educação articuladas às identidades e saberes da população ribeirinha que habitam na região da Amazônia.

Os princípios da educação do campo articulados aos projetos educativos dos povos ribeirinhos

Desde o período colonial as ações do governo têm a premissa de implantar projetos de exploração dos recursos na Amazônia, e para isso invisibilizam e expulsam as populações que habitam esse território. Diante das políticas excludentes que visam atender aos interesses do capital, os povos da região têm organizado formas de resistência para combater a atuação opressora do governo, organizando-se de diversas maneiras, com o intuito de construir ações em prol da garantia do direito à permanência nos seus espaços de vida.

Dentre os diversos povos que habitam o território, destacam-se as populações ribeirinhas, cujo modo de vida, segundo Silva, Santos e Souza (2016), se organiza na relação entre esses sujeitos e a hidrografia da região amazônica, a qual constitui-se como o lócus de existência para a construção/reconstrução das relações sociais, por meio de rios, lagos, córregos e igarapés. Nesse sentido, a Educação do Campo se apresenta como uma forte aliada no debate da materialização de políticas educacionais – justamente por traduzir os princípios que

valorizam os modos de organização e existência de cada comunidade.

O cenário de disputas entre os interesses do governo e a valorização do modo de vida tem sido fundamental para os povos ribeirinhos se organizarem por meio de associações, cooperativas e sindicatos, com o objetivo de demarcar as especificidades de suas lutas. Nessa perspectiva de organizações, tem-se “o Movimento dos Ribeirinhos do Amazonas (Mora), Movimento de Preservação de Lagos (no estado do Amazonas) e, no Pará, o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (Moriva)” (Santos, 2014, p. 69).

Tais organizações sociais têm a premissa de construir ações destinadas à garantia de seu estatuto enquanto sujeitos de direitos, com reconhecimento das identidades sociais e a superação das formas de invisibilidade impostas tanto pelo governo quanto pelas ações do sistema capitalista, que historicamente exploram e excluem os povos das florestas e dos rios que habitam a Amazônia.

A respeito da invisibilidade e/ou enquadramentos impostos por instituições governamentais e não governamentais aos ribeirinhos, cabe trazer reflexão acerca da categoria de “povos tradicionais”, formulada a partir de programas e políticas de governo para organizar as populações rurais.

No debate da definição das “populações tradicionais” e dos “territórios tradicionais”, o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, menciona, em seu art. 3º, que

- I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;
- II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os Artigos. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; (Brasil, 2007, art. 3º, I).

Os conceitos mencionados no decreto traduzem-se em algumas melhorias para os povos e comunidades tradicionais, pois o art. 3º compreende e reconhece as formas próprias de organização social dos que lá habitam, tendo em vista as relações construídas com seus territórios e recursos naturais por meio de conhecimentos transmitidos pela tradição dos povos.

Tal conceituação de “populações tradicionais” promove a afirmação de grupos como categoria social, como é o caso dos ribeirinhos, pois são reconhecidos “a partir do território que

ocupam e pela identificação com o trabalho (pescador, agricultor, extrativista, etc.), diferente dos índios e quilombolas, que são reconhecidos enquanto categoria étnico-racial” (Santos, 2014, p. 72).

Daí a importância de as populações ribeirinhas se reunirem por meio de organizações, a exemplo da Associação de Moradores do Igarapé Grande, situada na Ilha João Pilatos, em Ananindeua – PA, que tem o intuito de construir ações que atendam aos interesses da comunidade, como menciona o membro da referida associação comunitária:

E vamos na luta aqui na Ilha, lutando por essa comunidade na melhoria para ela... Eu fico puxando, tinha saído médico daí, a gente fumo rapidinho no prefeito e consegui outro, mas nós ralemos, que findou o contrato e ficamos aqui, não vinha médico e nós fumo pra lá (Arauai, membro da associação, informação verbal [sic]).

A situação pontuada demonstra os desafios da luta por políticas educacionais e pelo reconhecimento das especificidades ribeirinhas. A forma própria de organização social, da relação com os territórios e recursos naturais, e de conhecimentos produzidos tradicionalmente tem sido basilar para que as populações ribeirinhas se afirmem enquanto categoria social e debatam projetos da comunidade.

Diante do contexto apresentado, as populações ribeirinhas têm reconhecido na Educação do Campo uma forte aliada, por constituir um conjunto de desafios que respeita o tempo, o espaço, a cultura e a interface das relações produzidas nos territórios de vida.

No Pará, vem se fortalecendo um Movimento Paraense de Educação do Campo que, segundo Carmo e Prazeres (2013, p. 209), “aglutina em torno do Fórum Paraense de Educação do Campo inúmeros sujeitos públicos e sociais em defesa dessa temática”, os seminários têm o intuito de promover as discussões das políticas destinadas a atender as diversidades e especificidades dos sujeitos, como as propostas direcionadas às populações ribeirinhas paraenses.

Para entender a importância da educação do campo na vida dos sujeitos dos diversos territórios do Brasil, em especial na Amazônia, faz-se necessário compreender que os princípios políticos educacionais nascem de um conjunto de ações articuladas aos debates no âmbito nacional e à execução de políticas públicas por meio de instituições públicas, em parceria com movimentos sociais e sindicais, e com organizações populares para combater os descasos sofridos nos diversos territórios do país.

Estudiosos da educação dos povos do campo (Caldart, 2009; Hage, 2005, 2013, 2014 e 2018; Arroyo, 1999; Molina, 2002, 2006) revelam as contradições sociais de uma realidade

marcada por situações de descaso, imposições e desrespeito às necessidades socioeconômicas, culturais e identitárias dos povos do campo, com reflexos negativos na estrutura das escolas, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do campo e na qualificação docente.

As condições precárias de funcionamento das escolas demonstram também a importância de construir políticas educacionais articuladas com as características próprias de cada grupo, com base nos princípios da Educação do Campo, como dispõe o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que refere, no inciso IV, do artigo 2:

Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologia adequadas as reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; [...] (Brasil, 2010b, p. 2).

Observa-se que os direitos dispostos no mencionado decreto, em sua maioria, não se tornaram políticas de Estado, pois na prática vem ocorrendo o fechamento de escolas ou a retomada de programas descontextualizados e alinhados aos interesses do governo (Caldart, 2009). Tal fato requer um olhar crítico acerca dos verdadeiros escopos nas relações de poder dentro do sistema capitalista, que vêm direcionando as políticas de produção de mercados e o acúmulo do capital.

É importante mencionar também que a Educação do Campo envolve as populações das florestas e das águas, onde habitam os pescadores, agricultores familiares, caiçaras, extrativistas, quilombolas, assentados, reassentados, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, indígenas, caboclo, populações ribeirinhas e outros grupos mais.

Essa pluridiversidade dos territórios é fundamental no momento da elaboração das políticas educacionais, a fim de garantir os direitos previstos na legislação em vigor, como descrevem Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19):

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo elabora ações pedagógicas com o objetivo de

educar os povos que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos de luta na garantia dos seus direitos, previstos constitucionalmente.

Considerações finais

Diante das informações apresentadas sobre o movimento organizado das entidades sociais e princípios basilares da Educação do Campo, torna-se possível perceber como esta é uma forte aliada na construção de política educacional destinada aos povos das águas, por respeitar o tempo, o espaço, a cultura e o modo de vida dos sujeitos que habitam a Amazônia. Daí advém a centralidade dos povos no fortalecimento do Movimento Paraense de Educação do Campo e no Fórum Paraense de Educação do Campo, a fim de atuar em prol de construções políticas de educação para as populações ribeirinhas do estado do Pará.

Dessa forma, os princípios da Educação do Campo se articulam aos projetos educativos dos povos ribeirinhos por compreender múltiplas dimensões que definem seu espaço de vida, com os saberes historicamente construídos atrelados à produção de conhecimento na defesa das diversas populações do campo. Dentro deste contexto, as populações ribeirinhas fortalecem suas identidades e defendem seus territórios do modelo econômico capitalista baseado na exploração e/ou no extermínio dos povos que lá habitam.

Neste cenário de interesses econômicos em prol do capital, estão as políticas educacionais elaboradas pelos governos e destinadas ao atendimento das escolas ribeirinhas da região amazônica. A maioria delas fomenta uma concepção de ensino escolar com objetivo principal de deslegitimar os aspectos socioculturais e econômicos que compõem as identidades dos povos. Por isso, reproduzem um currículo pretensamente universal, com conhecimentos padronizados direcionados a produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Em termos de relevância acadêmica e social, a investigação e os resultados podem colaborar com os estudos e pesquisas sobre as ações educativas destinadas às populações da região das Ilhas, compreendendo a importância do direito a educação as pessoas que vivem e trabalham no campo.

Diante dos resultados apresentados no decorrer deste estudo acadêmico, torna-se imprescindível a necessidade de dar continuidade na pesquisa, visto que as ações governamentais fomentam políticas educacionais predominantemente pautadas no modelo urbanocêntrico, com organização curricular homogênea e centrada em uma concepção mercadológica.

Tal organização pedagógica alicerçada no capitalismo não permitem discussões em

torno dos problemas e dos interesses locais, fortalecendo notoriamente o silenciamento das práticas socioculturais e vozes dos sujeitos. Ainda, se ressalta a importância desta pesquisa como contribuição para o embasamento a outros estudos relacionados a temática Educação do Campo articuladas aos projetos educativos dos povos ribeirinhos, a fim vislumbrar ações governamentais destinadas a garantia de direitos previstos nas normativas em vigor.

No intuito de compreender os aspectos educacionais destinados às populações ribeirinhas e a importância das políticas públicas, faz-se necessário realizar um percurso na Amazônia para conhecer os territórios que dela fazem parte e perceber as diversas formas de organização do povo ribeirinho presentes na região.

Referências

ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Rev. NERA**, Presidente Prudente, ano 21, n. 42, p. 14-33, 2018.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, [2007].

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, [2010b].

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009.

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. In: ABREU, W. F; OLIVEIRA, D. B; SILVA, E. S. (Org.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013. p. 191-210.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAGE, S. M. **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, S. M. Apresentação. ABREU, W. F; OLIVEIRA, D. B; SILVA, E. S. (Org.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013. p. 9-11.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção

da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HAGE, S. M.; REIS, M. I. A. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: declaração 2002. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 11-17.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-30.

MOLINA, M. C. 13 Desafios para os educadores e as educadoras do Campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 24-30.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SANTOS, J. **Populações ribeirinhas e Educação do Campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, J. **A formação de educadores e o território ribeirinho da Amazônia: a licenciatura em Educação do Campo na contra-hegemonia do capital**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

SILVA, J. B.; SANTOS, J.; SOUZA, N. S. D. **Escola básica e comunidades ribeirinhas em Belém, Estado do Pará: Problemas e Perspectivas**. Kompetenznetz Lateinamerika Working Paper Series, n. 18, 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROTAGONISMO JUVENIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO AMAPÁ: UM FUTURO PARA A COP30

**Alda Sirleni Ribeiro Dias
Carla Patrícia Ribeiro Nobre
Victor Emanuel Lima Araújo**

Introdução

Este artigo apresenta uma breve análise da iniciativa pedagógica conduzida pela Unidade de Educação Ambiental da Secretaria de Estado da Educação do Amapá em escolas públicas, a partir da VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) de 2025. O foco dessa atividade foi a formação e orientação das escolas estaduais nos 16 municípios que compõem o Estado sobre o processo da Conferência, que inclui a Conferência Escolar, nas quais cada escola elege um projeto a ser vivenciado e a eleição de um delegado que a represente na Conferência Estadual. Assim, a ação preparatória buscou promover o debate entre estudantes e educadores, estimulando o desenvolvimento de projetos que abordam os desafios ambientais de forma prática e propositiva, com estudo do tema sobre justiça climática.

A relevância desse debate se intensifica com o anúncio de que Belém, capital do Pará, sediará a 30ª Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP30) em 2025. A COP30, descrita como "um encontro global anual onde líderes mundiais, cientistas, organizações não governamentais e representantes da sociedade civil discutem ações para combater as mudanças do clima", coloca a Amazônia no centro das atenções mundiais (WRI Brasil, online). A realização desse evento na região destaca a importância de um engajamento local e regional para enfrentar os desafios ambientais, e ressalta a necessidade de preparar a juventude para atuar como protagonista na busca por soluções sustentáveis. É considerado um dos principais eventos do tema no mundo.

Nesse contexto, uma iniciativa que busca engajar a juventude e a comunidade escolar em prol da justiça climática, integrando as ações de preparação do Brasil para a COP30, reconhecendo a educação ambiental como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento sustentável e a formação de cidadãos conscientes representa um potencial que justifica a análise realizada, pois pode possibilitar desdobramentos em políticas públicas que deem continuidade ao processo vivenciado nas escolas.

Ao realizar a IV Conferência Estadual Infantojuvenil pelo Meio Ambiente do Amapá,

o estado reuniu projetos escolares que abordam desde a valorização das belezas naturais e a conscientização sobre a poluição hídrica até a promoção de práticas sustentáveis e o resgate de saberes tradicionais. Esses projetos refletem uma abordagem alinhada com as diretrizes nacionais e regionais para a educação, visando preparar as futuras gerações para os desafios socioambientais, especialmente com a perspectiva da COP 30 na região que, por sua vez, faz parte das demandas sobre Educação Ambiental previstas para serem debatidas nas escolas básica (Brasil, 1999).

A ação em si se desdobrou na formação de professores, desenvolvimento de projetos e atividades em escolas, e a seleção de projetos vencedores e de delegados. A culminância acontece nas Conferências Estadual e Nacional representando uma oportunidade real para a juventude contribuir ativamente para a luta contra as mudanças climáticas.

Assim, pode-se afirmar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza a Educação Ambiental de forma transversal e interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2018) e, embora o termo "Educação Ambiental" não apareça de forma explícita em todas as suas versões, a BNCC foca na sustentabilidade como uma competência a ser desenvolvida, incentivando a reflexão crítica sobre o consumo e os impactos sociais e ambientais, e a promoção de práticas sustentáveis.

No entanto, há uma crítica relevante à BNCC: a falta de um debate mais aprofundado sobre a Educação Ambiental no documento. Como apontam Lima, Claro e Pereira (2023), “com tantas mudanças no âmbito educacional, sob o discurso da busca de uma educação para todos, a contradição aparece quando a Educação Ambiental não tem sido abordada nas últimas políticas públicas” (p.374). Essa ausência no documento principal das políticas educacionais nacionais reforça a necessidade de as secretarias de educação e as escolas se organizarem para desenvolver um senso crítico nos alunos, direcionado às urgentes demandas ambientais.

Em contrapartida, o Amapá se destaca com o seu Referencial Curricular Amapaense (RCA), que complementa a BNCC incorporando as particularidades regionais e a diversidade do campo. O RCA coloca a Educação Ambiental como um componente curricular regionalizado, ao lado de temas essenciais como História e Cultura do Amapá e Estudos Amazônicos. A proposta curricular do estado busca incentivar a participação ativa dos estudantes na compreensão dos problemas ambientais locais e na busca por soluções sustentáveis, valorizando o conhecimento e as necessidades das comunidades amapaenses.

A abordagem prática do RCA, visível nas iniciativas da Conferência Infantojuvenil, permite que a educação ambiental não seja apenas um conceito teórico, mas uma vivência concreta. Ao desenvolverem projetos sobre temas como o manejo do açaí, a reciclagem em

áreas de palafitas ou a preservação de rios locais, os alunos se tornam protagonistas na identificação e na resolução de problemas de suas próprias comunidades. Essa metodologia fortalece o senso de pertencimento e a identidade amazônica, ao mesmo tempo que capacita os jovens com habilidades de liderança e inovação.

Dessa forma, as escolas do Amapá estão transformando a teoria em ação, preparando os estudantes não apenas para uma conferência global como a COP 30, mas para um engajamento cívico contínuo na construção de um futuro sustentável para a região.

Os projetos escolares

Os projetos apresentados na IV Conferência Estadual Infantojuvenil pelo Meio Ambiente do Amapá são exemplos práticos da aplicação desses referenciais curriculares e traduzem as preocupações das escolas com seus territórios, traçando interface com os Objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) e os documentos curriculares já referenciados.

Com isso, este artigo busca mapear os projetos apresentados pelas escolas, compreendendo se os mesmos contribuem para preparar os jovens não apenas para a COP 30, mas para se tornarem agentes de sustentabilidade em suas escolas de 1

Dessa forma, apresentamos a listagem abaixo com os nomes dos projetos:

1. “Mulher Rendeira/ Raízes Empreendedoras”, E.E. Mario Alves Meira. Município: Cutias. O projeto busca desenvolver ações pedagógicas para promover a educação ambiental, social e empreendedora, com foco na igualdade de gênero e na quebra de paradigmas sociais;
2. “Reciclagem no Ambiente Escolar”, E.E. Prof. José Ribeiro Pontes. Município: Cutias. Este projeto visa conscientizar os alunos sobre a reciclagem e seus impactos, incentivando a responsabilidade socioambiental, a reflexão sobre o consumo e a reutilização de materiais recicláveis;
3. “Práticas Sustentáveis: Reciclagem e Redução de Resíduos Sólidos Urbanos”, E.E. Lourimar Simões Paes. Município: Cutias. O projeto tem como objetivo promover a sustentabilidade e a educação ambiental através da coleta seletiva e redução de resíduos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e a saúde social e ambiental;
4. “Plantando e Reciclando”, E.E. São Tomé do Macacoari. Município: Itaúbal. O projeto visa conscientizar a comunidade sobre a importância da educação ambiental, com foco na reciclagem e no reaproveitamento de materiais;

5. “Plantando Horta Escolar: Cultivando Saberes e Sabores”, E.E. Eugênio Machado. Município: Itaúbal. O projeto estimula práticas sustentáveis, a educação alimentar e o protagonismo estudantil por meio da implantação de uma horta agroecológica;
6. “Horta Sustentável”, E.E. Ana Claudina Picanço. Município: Itaúbal. O projeto busca promover a educação ambiental e a sustentabilidade na escola através de uma horta;
7. “A Vida em Nossas Mãos Mais Árvores - Menos Calor Mas Flores- Menos Poluição Ajudar a Proteger Nossas Árvores e Animais O Meio Ambiente Agradece”, E.E. Estevam de Carvalho Costa. Município: Itaúbal. O projeto visa conscientizar a população sobre a importância da preservação ambiental e incentivar práticas mais sustentáveis;
8. “Cultura Indígena e Sustentabilidade no Amapá”, E.E. Wilson Hill de Araujo. Município: Itaúbal (Macapá Rural). O projeto busca promover a conscientização sobre a cultura indígena, divulgando a história, a língua e as tradições dos povos;
9. “Horta do Amanhã - Cultivando Justiça Climática”, E.E. Adelano Nunes Lacerda. Município: Itaúbal (Macapá Rural). Promover a conscientização sobre o cultivo para a vida;
10. “Horta, Água & Vida”, E.E. Ivanildo Fortes da Silva. Município: Calçoene. O projeto tem como objetivo conscientizar a comunidade escolar sobre a agricultura sustentável e o uso responsável dos recursos naturais, por meio da implementação de uma horta hidropônica;
11. “Minha Escola Sustentável”, E.E. Prof. Silvio Elito de Lima Santos. Município: Calçoene. O projeto visa despertar a consciência ambiental nos alunos, reduzir o desperdício de papel, implementar a coleta seletiva e envolver a comunidade na educação ambiental;
12. “Agroecologia Possibilidades de Futuro de Lourenço”, E.E. Juvenal Guimaraes Teixeira. Município: Calçoene. Este projeto busca estudar e valorizar o conhecimento local sobre agroecologia, resgatando a cultura agroecológica popular brasileira;
13. “Açaí: Do Fruto à Sustentabilidade - Extrativismo Ecológico e a Valorização da Produção Artesanal do Óleo do Açaí.”, E.E. Amaro Brasilino de Farias Filho. Município: Calçoene. O projeto visa conscientizar sobre o manejo sustentável do açaí e a produção artesanal de seu óleo;
14. “O Dia do Rio Jari: “Suas Águas é que nos Banham””, E.E. Gal. Emílio Garrastazu Medici. Município: Laranjal do Jari. O objetivo é realizar ações de educação ambiental focadas na proteção e conservação do Rio Jari, incentivando a participação da comunidade;
15. “A Construção de Exsicatas como Ferramenta Educacional na Escola Estadual Bom Amigo Manoel Mandi”, E.E. Bom Amigo Manoel Mandi. Município: Laranjal do Jari. O projeto

- busca promover a educação ambiental e o interesse pelo estudo das plantas por meio da construção de exsicatas;
16. “Preservando o Meio Ambiente: Um Desafio para as Áreas de Palafitas”, E.E. Prof. Sônia Henriques Barreto. Município: Laranjal do Jari. O objetivo é conscientizar a população em geral sobre a importância da preservação ambiental, especialmente em áreas de palafitas;
 17. “Explorando a Utilização da Horta Escolar como Estratégia para Educação Ambiental”, E.E. Cívico-Militar Mineko Hayashida. Município: Laranjal do Jari. O projeto visa incentivar a educação ambiental através da implementação de uma horta escolar, engajando os alunos em práticas agroecológicas;
 18. “Cultivando Saberes na Horta Ecológica”, E.E. Prof. M. de Nazaré Rodrigues da Silva. Município: Laranjal do Jari. O projeto busca estimular nos alunos o cuidado com a natureza e o uso consciente dos recursos naturais;
 19. “Artesanato Sustentável: Transformando Materiais Reciclados em Obras de Arte”, E.E. Prof. Vanda Maria de Souza Cabête. Município: Laranjal do Jari. Visa promover a educação ambiental e a reutilização de materiais recicláveis por meio da criação de artesanato;
 20. “Horta Ecológica”, E.E. Itaboca do Cajari. Município: Comunidade Itaboca do Cajari (Laranjal do Jari). O projeto visa promover a educação ambiental e o protagonismo juvenil por meio da criação de uma horta agroecológica;
 21. “Do Ouriço ao Solo: Adubo Natural da Floresta para a Vida”, E.E. Maria Mendes Simões. Município: Distrito Água Branca do Cajari (Laranjal do Jari). O projeto busca transformar resíduos florestais, como o ouriço da castanha-do-brasil, em adubo natural para a agricultura familiar;
 22. “Identificação de Áreas de Risco em Vitória do Jari”, E.E. Teotônio Brandão Vilela. Município: Vitória do Jari. O projeto visa envolver os jovens em discussões ambientais para identificar áreas de risco, como deslizamentos, e sensibilizar a comunidade;
 23. “Encantos Naturais de Porto Grande: Turismo, Educação e Preservação”, E.E. Elias de Freitas Trajano de Souza. Município: Porto Grande. O projeto busca valorizar e conscientizar sobre as belezas naturais de Porto Grande, utilizando a construção de uma maquete;
 24. “Plantas Medicinais, Hortaliças e Reciclagem”, E.E. Matapi II. Município: Porto Grande. Visa desenvolver a consciência ecológica, hábitos saudáveis e sustentáveis por meio do cultivo de hortaliças, plantas medicinais e reciclagem;

25. “Escola Viva: Educando com a Horta Escolar”, E.E. Maria Cristina Botelho Rodrigues. Município: Porto Grande. O projeto visa utilizar a compostagem de restos de alimentos para produzir adubo para a horta escolar;
26. “Pedalada Ecológica São Francisco”, E.E. São Francisco de Assis. Município: Porto Grande. O projeto utiliza o ciclismo para promover a conscientização ambiental e a coleta seletiva de lixo em uma área rural;
27. “De Olho na Água: Investigando a Qualidade dos Recursos Hídricos”, E.E. Florença Torres de Araújo. Município: Porto Grande. O projeto busca sensibilizar sobre a importância da água limpa, analisando sua qualidade e desenvolvendo estratégias de conscientização;
28. “O Retorno da Geleira e a Preservação do Pescado no Município de Pracuúba”, E.E. Ernesto Pereira Colares. Município: Pracuúba. O projeto tem como objetivo reinstalar a geleira municipal para reduzir o desperdício de pescado e promover a preservação de espécies nativas;
29. “Guardiões da Floresta”, E.E. José Plácido de Castro. Município: Pracuúba. O projeto busca sensibilizar e conscientizar os alunos sobre a importância da preservação ambiental no dia a dia;
30. “Esse Rio é Meu: Preservando o Rio Flexal”, E.E. Pedro Teixeira. Município: Comunidade do Flexal (Pracuúba). O projeto visa promover a educação ambiental para a conservação do Rio Flexal, incentivando o consumo consciente e a reciclagem;
31. “Horta na Escola: Educando, Semeando e Colhendo uma Vida Saudável”, E.E. Pedro Maciel Filho. Município: Pracuúba. O objetivo é implantar uma horta para promover práticas sustentáveis, segurança alimentar e valorizar saberes tradicionais;
32. “Produção de Hortifruti Sustentável: Promovendo Alimentação Saudável e Educação Ambiental para os Alunos da Escola Estadual Antônia Silva Santos/ no Distrito de Mazagão Velho, Município de Mazagão – AP”, E.E. Prof. Antônia Silva Santos. Município: Mazagão Velho (Mazagão). O projeto visa plantar hortifruti na escola para promover uma alimentação saudável, utilizando materiais reciclados e adubos orgânicos;
33. “Afro-Amazonico”, E.E. Leandro Plácido Ferreira. Município: Foz do Mazagão Velho (Mazagão). O projeto busca conscientizar sobre a preservação do meio ambiente e das florestas, valorizando a cultura e os saberes locais;
34. “Moeda Azul”, E.E. Fagundes Varela. Município: Distrito do Carvão (Mazagão). O projeto visa promover a preservação dos rios e do meio ambiente através da coleta e reciclagem de papelão e metais;

35. “Reciclagem de Garrafa PET e Robótica Sustentável no Município de Mazagão.”, E.E. Prof. Murilo Braga. Município: Mazagão. O projeto busca conscientizar a comunidade sobre a reciclagem de garrafas PET, utilizando-as para a construção de robôs;
36. “Projeto Influenciadores do Futuro: Transformando”, E.E. Manoel Queiroz Benjamim. Município: Mazagão. O objetivo é usar as redes sociais para educar sobre a conscientização ambiental, incentivando a criação de conteúdo sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS);
37. “Rios e sementes: Uma jornada sustentável”, Escola Família Agroextrativista do Carvão. Município: Distrito do Carvão (Mazagão). O projeto promove a educação ambiental em escolas ribeirinhas, valorizando a recomposição florestal e a economia solidária;
38. “Chão Vivo: Da Terra Que Viemos Ao Futuro Que Plantamos”, Escola Família Agroextrativista do Maracá. Município: Vila do Maracá (Mazagão). O objetivo é promover a educação ambiental por meio da criação de uma horta escolar sustentável, utilizando compostagem e captação de água da chuva;
39. “Da Floresta a Arte: Artesanato Sustentável com Ouriço da Castanha-do-Brasil”, E.E. Evilasio Pedro de Lima Ferreira. Município: Vila do Maracá (Mazagão). O projeto busca mostrar que o ouriço da castanha-do-brasil pode ser uma fonte de renda através do artesanato sustentável;
40. “Água para Viver: Sistema de Filtragem de Água de Chuva para Justiça Climática no Baixo Araguari”, E.E. Prof. Maria Iraci Tavares. Município: Ferreira Gomes. O projeto visa desenvolver e implementar um sistema de baixo custo para captação e filtragem de água da chuva, promovendo o acesso à água potável;
41. “Poluição por Resíduos Plásticos no Distrito do Paredão”, E.E. Independência. Município: Distrito do Paredão (Ferreira Gomes). O projeto busca demonstrar os efeitos nocivos da poluição por resíduos plásticos no meio ambiente, na pesca e na saúde humana;
42. “Horta do Amanhã”, E.E. Maria Enedina. Município: Ferreira Gomes. O projeto promove oficinas para a criação de uma horta escolar, integrando conceitos de justiça climática;
43. “Jardim do Amanhã”, E.E. Joaquim Caetano da Silva. Município: Oiapoque. O projeto enfatiza a importância da natureza no ambiente escolar, fomentando a educação ambiental e a inclusão;
44. “Conscientizar a Comunidade que o Lixo Reciclável Pode Ser um Forte Aliado para o Meio Ambiente Como Gerador de Energia.”, E.E. Duque de Caxias. Município: Clevelândia do Norte (Oiapoque). O objetivo é conscientizar sobre o potencial do lixo reciclável como fonte de energia;

45. “Mercúrio no Rio, Risco na Mesa - Um Olhar Matemático Sobe o Impacto Ambiental na Comunidade de Vila Velha do Cassiporé”, E.E. Vila Velha. Município: Vila Velha do Cassiporé (Oiapoque). O projeto busca conscientizar sobre a contaminação por mercúrio através da educação matemática;
46. “Produção de Plástico Biodegradável a Partir de Resíduos de Mandioca”, E. Indígena Estadual Jorge Iaparra. Município: Oiapoque. O projeto visa desenvolver um plástico biodegradável a partir de resíduos de mandioca, oferecendo uma alternativa sustentável;
47. “O Consumo Sustentável do Pescado da Gurijuba para a Preservação do Meio Ambiente”, E.E. Veiga Cabral. Município: Amapá. O projeto tem como objetivo conscientizar sobre o reaproveitamento integral do pescado da gurijuba para diminuir impactos ambientais;
48. “Turismo no Amapá: Desenvolvimento e Preservação de Suas Belezas Naturais”, E.E. Prof. Maria Esmeralda Martins de Moura. Município: Amapá. O projeto busca refletir sobre a responsabilidade individual e coletiva na preservação dos recursos naturais do município;
49. “O Infinito Reciclável”, E.E. Vidal de Negreiros. Município: Amapá. O objetivo é minimizar a poluição causada pelo descarte de garrafas de vidro através da reciclagem;
50. “Horta na Escola”, E.E. Rozendo Nascimento Filho. Município: Amapá. Visa promover a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável por meio de uma horta orgânica;
51. “Horta do Amanhã - Cultivando Justiça Climática”, E.E. Antônio Teixeira Guerra. Município: Amapá. O objetivo é promover oficinas para a criação de uma horta escolar, integrando conceitos de justiça climática;
52. “Biofossa: Saneamento Sustentável Protegendo Solo e Lençóis Freáticos”, E.E. Prof. Maria Helena Cordeiro. Município: Pedra Branca do Amapari. O projeto busca promover a educação ambiental e a preservação do ambiente através de um sistema de saneamento sustentável;
53. “Impactos Ambientais da Monocultura do Açaí no Município de Pedra Branca do Amapari - AP”, E.E. José Fernandes da Silva. Município: Pedra Branca do Amapari. Visa identificar e avaliar os impactos da monocultura do açaí, propondo alternativas sustentáveis;
54. “Água, Saúde e Saberes Tradicionais: Filtros Sustentáveis e Diálogo Intercultural.”, E.E. Sete Ilhas. Município: Pedra Branca do Amapari. Promove uma educação intercultural, construindo filtros de água artesanais e fortalecendo a identidade cultural;
55. “Farmácia Viva”, Escola Família Agrícola da Perimetral Norte. Município: Pedra Branca do Amapari. Visa investigar e promover o uso adequado das plantas medicinais;

56. “Reciclando Diversão”, E.E. Dr. Hermelino Herbster Gusmão. Município: Serra do Navio. O projeto busca estimular a criatividade e a transformação de lixo reciclável em brinquedos;
57. “Florindo o Espaço Escolar”, E.E. Colônia de Água Branca. Município: Serra do Navio. O objetivo é transformar e embelezar o ambiente escolar através do cultivo de flores e plantas;
58. “Meio Ambiente e Resíduos: A Reciclagem como Prática Sustentável na Escola.”, E.E. Sete de Setembro. Município: Distrito do Cachaço (Serra do Navio). Busca sensibilizar os alunos para a adoção de hábitos sustentáveis, com foco na reciclagem;
59. “Preservação da Biodiversidade”, E.E. Prof. Maria José Nazaré Ferreira Lima. Município: Tartarugalzinho. Visa compreender a importância da preservação da biodiversidade;
60. “Açaíart”, E.E. Reisalina Ferreira Tomaz. Município: Tartarugalzinho. Visa promover a educação ambiental e a geração de renda através do reaproveitamento de sementes de açaí para artesanato;
61. “Terraçamento em Curvas”, E.E. Darcy Ribeiro. Município: Tartarugalzinho. O objetivo é combater a erosão e conservar o solo e a água;
62. “Protectors Podecnemis Unifilis (Repovoamento de Tracajas Bom Jesus)”, E.E. Juvenal Farias da Costa. Município: Tartarugalzinho. O projeto busca repovoar a área com tracajás, visando a preservação da espécie;
63. “Projeto Horta Escolar: Cultivando”, E.E. São Sebastião da Terra Firme. Município: Ponta do Socorro (Tartarugalzinho). O objetivo é desenvolver a consciência sobre alimentação saudável e o cuidado com o meio ambiente por meio de uma horta escolar;
64. “Ecos da Cidadania”, E.E. Washington Luis Aguiar Figueiredo. Município: Tartarugalzinho. O projeto busca conscientizar sobre a importância da preservação do meio ambiente e do ecossistema;
65. “Água Limpa é Justiça Climática”, E.E. Francisco de Oliveira Filho. Município: Distrito de Anauerapucu (Santana). O projeto visa despertar a consciência ambiental através da construção de filtros caseiros de água, refletindo sobre justiça climática;
66. “Semeando o Futuro com Sustentabilidade Social”, E.E. Prof. Francisco Walcyr Lobato Lima. Município: Santana. O objetivo é implantar na escola a consciência coletiva sobre o uso dos recursos naturais;
67. “Explorando Fontes de Energias Renováveis”, E.E. Prof. Joanira Del Castillo. Município: Santana. O projeto visa compreender a energia solar, construindo protótipos para o sistema de irrigação da horta escolar;

68. “Educação Ambiental: Explorar Para Aprender a Preservar!”, E.E. Margarida Rocha da Costa. Município: Santana. O projeto busca promover a conscientização ambiental por meio de atividades educativas que integrem teoria e prática;
69. “Horta Sustentável Suspensa”, E.E. Alberto Santos Dumont. Município: Santana. O objetivo é conscientizar os estudantes sobre a educação ambiental e a preservação do meio ambiente por meio de uma horta suspensa;
70. “Conscientizando e Aprendendo para Promover a Justiça Climática com os Catadores de Material Reciclável e Coleta Seletiva”, E.E. Osvaldina Ferreira da Silva. Município: Santana. O projeto visa conscientizar sobre a importância do trabalho dos catadores e da coleta seletiva;
71. “Área de Ressaca: Vidas em Perigo em um Ecossistema Ameaçado”, E.E. Aracy Miranda de Mont'Alverne. Município: Macapá. O objetivo é fazer com que os alunos conheçam os riscos do acúmulo de lixo em áreas de ressaca e seus impactos;
72. “Educação Ambiental Destinada aos Moradores em Áreas de Ressacas: Uma Ação Possível”, E.E. Reinaldo Mauricio Golbert Damasceno. Município: Macapá. O projeto busca promover a educação ambiental para que moradores de áreas de ressaca vivam em harmonia com o meio ambiente;
73. “Plantas Medicinais - Sabedoria Natural”, E.E. Roberto José Moraes de Castro. Município: Macapá. O objetivo é promover o conhecimento e o uso responsável das plantas medicinais, unindo saberes populares e científicos;
74. “Salvando o Rio Amazonas: Gestão Sustentável dos Recursos Sólidos na Amazônia”, E.E. Maria Ivone de Menezes. Município: Macapá. O projeto visa preservar a biodiversidade e reduzir o lixo e esgoto no Rio Amazonas;
75. “Floresta Viva: A Amazônia Fora das Telas”, E.E. Gabriel de Almeida Café. Município: Macapá. O objetivo é conscientizar sobre a importância da Floresta Amazônica e os impactos humanos por meio de uma maquete interativa;
76. “O Plantio de Árvores em Macapá e a Melhoria da Qualidade de Vida Urbana”, E.E. Araújo Corrêa Alves. Município: Macapá. O projeto busca promover o plantio e a conservação de árvores para melhorar a qualidade do ambiente urbano;
77. “Horta Escolar JP”, E.E. José do Patrocínio. Município: Distrito da Fazendinha (Macapá). O projeto visa promover ações ambientais através de uma horta escolar;
78. “Cultivando o Futuro: Educação Ambiental com Papel Semente, Horta Hidropônica e Podcast Sustentável.”, E.E. Antonio João. Município: Macapá. O objetivo é promover a educação ambiental com oficinas de papel semente, podcasts e cultivo hidropônico;

79. “Racismo Ambiental: Combatendo o Preconceito na Escola Estadual Irmã Santina Rioli.”, E.E. Irmã Santina Rioli. Município: Macapá. O projeto busca sensibilizar os alunos sobre como os impactos ambientais afetam de forma desigual populações vulneráveis;
80. “Monitoramento para Águas Saudáveis”, E.E. Barão do Rio Branco. Município: Macapá. O objetivo é testar e monitorar a qualidade da água, incentivando a proteção das fontes locais;
81. “Horta Escolar - MCVA”, E.E. Maria do Carmo Viana dos Anjos. Município: Macapá. O projeto visa promover a conscientização ambiental por meio do reaproveitamento de materiais alternativos em uma horta escolar;
82. “Mestre Sacaca: A Floresta que Habita em Nós – Cores, Cheiros e Sabores da Amazônia.”, E.E. Professor Antônio Castro Monteiro. Município: Macapá. O projeto busca resgatar a identidade amazônica através da educação ambiental, utilizando plantas medicinais e aromáticas;
83. “Do Lixo Pro Luxo - Roupas Reutilizáveis com Materiais Recicláveis”, E.E. Cecília Pinto. Município: Macapá. O objetivo é diminuir o lixo e promover a moda consciente e a expressão artística, reutilizando materiais;
84. “Ervas Medicinais: Tradição Tucujú”, E.E. José de Anchieta. Município: Macapá. O projeto busca unir o conhecimento da cultura popular com a medicina alternativa, incentivando a curiosidade dos alunos sobre ervas medicinais;
85. “Horta Escolar: Cultivando Conhecimento, Saúde e Ações Contra as Mudanças Climáticas”, E.E. Mario David Andreazza. Município: Macapá. O objetivo é criar uma horta escolar para desenvolver valores sustentáveis e consciência ecológica nos alunos;
86. “Chão Vivo: Da Terra que Viemos ao Futuro que Plantamos”, E.E. José Firmo no Nascimento. Município: Macapá. O projeto visa promover a educação ambiental de forma prática, através de uma horta escolar que utiliza compostagem e captação de água da chuva;
87. “Pilhados: Protagonismo Juvenil e Cidadania Ambiental na Amazônia”, E.E. Prof. Nancy Nina da Costa. Município: Macapá. Visa promover a cidadania ambiental por meio da implementação de um sistema de coleta e descarte de pilhas e baterias;
88. “Climatizador de Ar Sustentável e de Baixo Custo”, E.E. Prof. Maria de Nazaré Pereira Vasconcelos. Município: Macapá. Busca desenvolver um umidificador de ar caseiro e sustentável, feito com materiais recicláveis;
89. “Implementação de Horta na Escola E.E. Mário Quirino da Silva: Promovendo Sustentabilidade e Alimentação Saudável”, E.E. Mario Quirino da Silva. Município: Macapá. O objetivo é promover a educação ambiental e hábitos saudáveis e sustentáveis;

90. “Horta na Escola: Plantando Sementinhas”, E.E. Sebastiana Lenir de Almeida. Município: Macapá. O projeto busca conscientizar a comunidade escolar sobre a sustentabilidade, envolvendo-a na criação de uma horta;
91. “Plantas Comestíveis Medicinais Não Convencionais”, E.E. Prof. Lauro de Carvalho Chaves. Município: Macapá. O objetivo é valorizar e difundir o conhecimento sobre plantas medicinais e não convencionais da Amazônia;
92. “Projeto VCL – Vamos Cuidar do Lixo”, E.E. Prof. Antônio Munhoz Lopes. Município: Macapá. O projeto visa promover a educação ambiental e reduzir o impacto ambiental através da coleta seletiva de lixo na escola;
93. “Livreto com Produções Textuais”, E.E. Dom Aristide Piróvano. Município: Macapá. O projeto busca estimular a criatividade e a conscientização sobre questões ambientais por meio de produções textuais
94. “Do Lixo ao Luxo”, E.E. Prof. Darcy Ribeiro. Município: Macapá. O objetivo é produzir peças através da reciclagem de papel;
95. “Raízes da Floresta: Educação Ambiental e Valorização das Ancestralidades Amazônicas”, Colégio Amapaense. Município: Macapá. O projeto busca valorizar as raízes amazônicas através de uma educação ambiental prática e ativa, com foco na sustentabilidade;
96. “Projeto Ecosmith - Amazônia em Foco”, E.E. Maria do Socorro Andrade Smith. Município: Macapá. O projeto visa sensibilizar alunos e comunidade sobre as mudanças climáticas e a importância de ações sustentáveis;
97. “Uso Racional do Lixo: Lixo no Lugar Certo”, E.E. Dom Jose Maritano. Município: Macapá. O objetivo é conscientizar sobre a redução, reutilização e reciclagem (3 R's) no ambiente escolar;
98. “Biodigestor Caseiro - A Energia Que Vem do Lixo”, E.E. Prof. Antonio Ferreira Lima Neto. Município: Macapá. O projeto busca reduzir o lixo orgânico e mostrar que é possível ter soluções sustentáveis, como o biodigestor caseiro;
99. “Escola Sustentável: Um Compromisso de Todos”, E.E. Prof. Lucimar Amora Del Castillo. Município: Macapá. O projeto visa promover a conscientização e a sensibilização ambiental na escola para torná-la sustentável;
100. “Saneamento Básico na Periferia”, E.E. Prof. Maria Neusa Carmo de Sousa. Município: Macapá. O projeto busca apontar os problemas, desafios e soluções para o saneamento básico na periferia, com o envolvimento da população;

101. “Coaracy Nunes Semeando Justiça Climática”, E.E. Dr. Coaracy Nunes. Município: Macapá. O objetivo é promover oficinas para a criação de horta escolar, integrando conceitos de justiça climática;
102. “Clima em Foco: Justiça Climática em Curtas da UHE Cachoeira Caldeirão.”, E.E. José de Alencar. Município: Macapá. O projeto busca conscientizar sobre os impactos das mudanças climáticas no Amapá, estimulando a criatividade e o debate sobre energias renováveis;
103. “Versos da Terra: Poesia e Justiça Climática”, E.E. Prof. Carlos Alberto Viana Marques. Município: Macapá. O projeto visa produzir um livro com poemas autorais dos estudantes sobre a justiça climática;
104. “Versos da Terra: Poesia e Justiça Climática”, E.E. Deusolina Salles Farias. Município: Macapá. O projeto busca produzir um livro com poemas autorais dos estudantes sobre a justiça climática;
105. “Caminhos na Natureza: Um Olhar Infantojuvenil na Preservação do Meio Ambiente”, E.E. Prof. Helenise Walmira Dias Santos. Município: Macapá. O objetivo é promover a conscientização ambiental por meio de vivências, como aulas-passeio e oficinas, para valorizar a biodiversidade local;
106. “Horta na Escola”, E.E. Gonçalves Dias. Município: Macapá.
107. “Escola Verde em Ação”, E.E. Jesus de Nazaré. Município: Macapá. O projeto busca promover o protagonismo juvenil e a cidadania ambiental, auxiliando na formação crítica dos estudantes.
108. “Caminhos da Natureza”, E.E. Santa Inês. Município: Macapá. O projeto visa promover a conscientização ambiental através de uma aula-passeio e uma exposição fotográfica;
109. “A Rua da Minha Escola é COP 30”, E.E. Santa Maria. Município: Macapá. O objetivo é transformar a rua da escola em um símbolo de sustentabilidade e justiça climática, com ações educativas e o envolvimento da comunidade;
110. “Caminhos da Natureza - Educação Ambiental e Bioeconomia do Açaí”, E.E. Paulo Freire. Município: Macapá. O projeto busca promover a conscientização ambiental por meio de aulas-passeio, oficinas e produção artística, valorizando a bioeconomia do açaí;

Considerações finais

A Educação Ambiental, especialmente a realizada na Amazônia, necessita ser política e reflexiva para atuar na mudança de paradigma das pessoas envolvidas e não apenas para

resolver um ou outro problema, tendo em sua essência a síntese das lutas de vários movimentos e sendo resultado de diversos debates que aconteceram na sociedade. Ela é também resultado de conflitos, mortes, desmatamento, dor e perdas irreparáveis que o ser humano já protagonizou junto à natureza, constituindo-se como uma tentativa de lembrar à sociedade o seu papel para garantir o direito constitucional que o ser humano, seja ele o do presente ou o do futuro, tem de usufruir e cuidar do seu planeta, e esse debate precisa chegar até os alunos.

Nesse sentido, essa educação deve ser vivenciada interdisciplinarmente e constar nos documentos oficiais das escolas, como já alerta a lei da Política Nacional de Educação Ambiental. Inserir no currículo um momento em que a escola reflita sobre as relações pessoa x ambiente é, formalmente, designar uma responsabilidade a todo o corpo administrativo e docente que cuida da formação de seus alunos, sendo também projetar a possibilidade de inserir mais fortemente a família nesse debate, já que a escola deve se fazer presente na vida comunitária.

Percebe-se na análise dos dados obtidos na pesquisa que a temática do meio ambiente possui excelente aceitabilidade por parte dos alunos e que à escola cabe ampliar seus saberes e contribuir para mobilizá-los numa participação mais efetiva na mudança de práticas cotidianas que poderão vir a destruir o planeta. Essas iniciativas citadas no relato de experiência demonstram ainda que as escolas do Amapá estão engajadas na formação de "agentes juvenis de sustentabilidade", reconhecem seus territórios como potencialidades para agir sobre as problemáticas ambientais e abordam questões de diversas áreas relacionadas ao meio ambiente, abarcando de forma interessante os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Além disso, os projetos demonstram que a realização da COP 30 em Belém, no Pará, em 2025, traz uma visibilidade ainda maior para as questões ambientais da Amazônia, e isso pode reverberar em ações de continuidade para os debates realizados nas Conferências Escolares. Nesse contexto, a formação desses jovens torna-se de extrema importância. Ao vivenciar e promover práticas sustentáveis em suas comunidades, esses jovens não apenas contribuem para a resolução de problemas ambientais locais, mas também se tornam vozes ativas na defesa da Amazônia e na construção de um futuro mais sustentável, alinhando-se perfeitamente com os objetivos da COP 30 de debater e encontrar soluções para as mudanças climáticas e a preservação ambiental.

Assim, a educação ambiental transcende a sala de aula, transformando-se em um movimento de engajamento e empoderamento para as novas gerações. Portanto, o protagonismo desses estudantes, ao aplicar o conhecimento em ações práticas, reforça a capacidade da juventude de liderar a mudança e de inspirar suas comunidades a adotarem um

estilo de vida mais consciente e em harmonia com a natureza, acreditando-se que essa mobilização em nível escolar é a semente para uma transformação duradoura e sistêmica.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em < www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm >. Acesso em 21 de jun. 2026.

LIMA, Wanessa Raquel Xavier Ribeiro; CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Roberta Avila. Onde está a educação ambiental na base nacional comum curricular (BNCC)? análise de uma ausência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental . **Revbea**, São Paulo, V. 18, No 6: 373-392, 2023.

WRI Brasil. **O que é COP e o que esperar da conferência no Brasil?. S.I. 2025**. Disponível em: https://www.wribrasil.org.br/noticias/o-que-e-cop-e-o-que-esperar-da-conferencia-no-brasil?utm_medium=cpc&utm_source=google&utm_campaign=WRIBr_Publicacoes_COP30&utm_content=O_que_e_cop_30&utm_term=aquecimento%20global&gad_source=1&gad_campaignid=20798964233&gbraid=0AAAAADPBcM2DixW2Z8ZbRqGS7QaVB9Hli&gclid=EAIaIQobChMI1p3_oruXlgMVfVxIAB1qNBvgEAAYASAAEgKc2_D_BwE. Acesso em: 07 jun. 2026.

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS COM TEMPO DIFERENCIADO DE APRENDIZAGEM

Carla Regina da Silva Santos
Leila de Cássia Araújo Pereira

Introdução

A escolarização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental traz o desafio de alfabetizar os alunos de forma que, ao término desta etapa, façam a aquisição da leitura e possam ter domínio da decodificação da escrita. A situação pós-pandemia do COVID-19 agravou a questão da alfabetização e letramento neste nível de escolaridade, posto que, o período sem aulas trouxe prejuízos às crianças que se encontravam, então, no ciclo da alfabetização.

Referente a estes alunos, a lida é com pessoas e cada uma apresenta características peculiares, mas que fazem parte do todo quando analisamos coletivamente a turma. Neste âmbito está incluído o ritmo de aprendizagem. Sejam por condições biológicas, psicológicas, social ou cultural pode ocorrer que determinado aluno não acompanhe o ritmo da turma que está inserido, este não acompanhamento pode gerar em exclusão mesmo que involuntária de parte do professor e dos colegas e a possibilidade de causar desestímulo no estudante nessa condição e o comprometimento do direito da educação (Santos, 2019).

Há casos de estudantes, que não apresentam uma necessidade especial, um transtorno ou um *déficit* que dificulte sua aprendizagem para a aquisição da leitura, porém, ainda assim, levam mais tempo para serem alfabetizados. Não é possível considerar o tempo diferenciado de aprendizagem como um problema, pode ser apenas isso: um tempo diferente do outro, o que não quer dizer que existe algum problema com o aluno que não decodificou a escrita ou não fez a aquisição da leitura na idade dita certa, embora, caso haja suspeita de fatores médicos, não se exclui a possibilidade de encaminhamento para investigação.

Considerando a “[...] escola um ambiente em que todos devem ser tratados com igualdade, o ideal é que os alunos tenham as mesmas oportunidades, porém, essas podem ser aplicadas de forma diferenciada, dependendo do ritmo de cada um” (Caiado, 2021,s/p) visualizamos a escola como espaço que não pode se abster à responsabilidade de intervir ao tomar conhecimento de alunos que mostram dificuldade com a alfabetização e letramento.

Esta situação, em sala de aula, tem afetado de forma significativa o acompanhamento destes alunos comprometendo o aprendizado destes, assim como a continuidade pedagógica das aulas, visto que são estudantes que demandam atenção diferenciada por conta do obstáculo

de leitura. Tal dificuldade foi constatada mediante diagnose em sala de aula onde, durante as aulas e avaliações, no qual os referidos alunos não acompanhavam de forma plena devido não dominarem a codificação escrita ou a leitura consolidada.

Diante o exposto anteriormente, o projeto de ensino alfabetização de alunos dos anos iniciais com tempo diferenciado de aprendizagem foi direcionado aos alunos que estavam frequentando o segundo ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, ano letivo de 2025 mostraram dificuldade na aquisição da leitura e escrita. A intenção foi promover ações direcionadas e específicas, para que, ao final do processo - e do ano letivo - esses alunos estejam mais aptos a acompanhar o ritmo pedagógico, minimizando os impactos em sua trajetória escolar.

Metodologia

A metodologia utilizada para desenvolver o projeto de ensino foi dividida em 3 partes: diagnose inicial, planejamento e aplicação das intervenções e acompanhamento com avaliação processual e foi baseada principalmente em Smolka (2012, p. 83) que considera que “[...] pedagogicamente, é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita”.

A partir da premissa da referida autora, na diagnose inicial utilizamos ferramentas que permitiram avaliar o nível de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos como a sondagem escrita, teste de consciência fonológica, avaliação de reconhecimento de letras e sons, leituras de textos simples, ditado de palavras e frases simples.

No planejamento e aplicação das intervenções propomos a criação de mapas de aprendizagem individualizados, atividades de leitura guiadas e compartilhadas, utilização de vídeos e jogos, escrita dirigida com produção textual e um caderno de progresso pessoal. As aplicações das intervenções foram pensadas para funcionar no contraturno, duas vezes na semana com a autorização e compromisso dos responsáveis.

Uma das intervenções que chamou atenção, em especial, foi a utilização da música. Foram selecionadas músicas a partir das sugestões dos alunos e outras canções foram sugeridas pelos professores. As músicas eram trabalhadas em formato *karaokê* e incentivava a leitura das legendas com a letra das músicas. Canções regionais³, foram sugeridas pelos alunos e percebemos que estas músicas faziam parte de seus contextos diários evidenciando o processo discursivo atrelado ao contexto amazônico.

³ Por exemplo, a música “Ao Pôr do Sol” interpretada por Teddy Max, criada na década de 1980.

Para o acompanhamento com avaliação processual foi realizado o monitoramento no desenvolvimento contínuo dos alunos em alfabetização e foram realizados ajustes necessários nas intervenções conforme o progresso individual. Foram realizadas observações diretas e registros comparativos com observações específicas sobre atitudes, facilidades, dificuldades e engajamento. E por fim, o estímulo aos alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado.

Consideramos, nesses parâmetros, a linha metodológica adequada, porém foi passível de ajustes, conforme o andamento do projeto.

Resultados

A capacidade de ler e escrever não só facilita o acesso ao saber e à informação, como também é fundamental para o crescimento cognitivo, social e emocional. Através da alfabetização, crianças, jovens e adultos obtêm os recursos essenciais para entender a realidade que os cerca, articular suas opiniões e se comunicar de maneira eficiente.

Muitos estudiosos renomados contribuíram com diversos estudos acerca desta temática. Reconhecemos e fundamentamos nossa compreensão nas contribuições de alguns destes autores. Paulo Freire, por exemplo, ressalta a importância crucial da leitura e escrita na transformação social.

Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira, enfatiza que a alfabetização é um processo libertador, pois vai além de simplesmente decodificar palavras e letras; ela é uma ferramenta para a conscientização e a mudança social. Freire (1996) destaca a relevância de uma alfabetização que capacite as pessoas a ler o mundo, antes de ler palavras, a entender suas realidades e a se envolver na luta por transformações.

Para Magda Soares (1998), que tem contribuído com os entendimentos do letramento, a autora enfatiza que o letramento vai além das habilidades básicas de ler e escrever, pois abrange as maneiras pelas quais a linguagem é usada em diferentes contextos sociais. A alfabetização é vista como uma prática cultural e sociocultural que fundamenta a participação ativa e crítica do indivíduo na sociedade

Esses autores acima citados e suas contribuições reforçam a relevância do letramento e da alfabetização na educação Básica. A alfabetização consiste no processo pelo qual as pessoas desenvolvem habilidades elementares de leitura e escrita, que possibilitam o acesso à informação, a comunicação e a participação plena na vida social. O letramento supera essas competências iniciais de alfabetização; nele elas se expandem para abarcar os usos sociais da leitura e da escrita em distintos âmbitos da vida, como o envolvimento cívico, a produção de

conhecimento e a interação com diversas práticas culturais.

Desse modo, alfabetização vai muito além de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, onde o indivíduo, a criança adquire a capacidade de codificar (escrever) e decodificar (ler) o sistema alfabético, relacionando sons (fonemas) a letras (grafemas). Freire (1996), destaca a alfabetização como um processo libertador é ferramenta para conscientização e transformação social, ele evidencia a importância de uma alfabetização que permita aos indivíduos lerem o mundo, antes de ler palavras, compreender suas realidades e se engajar na busca por mudanças.

Dito isso, pensar intervenções envolveu estar apropriadas das formas como as crianças fazem aquisição da linguagem oral e escrita.

Assim sendo, ao progredir para o segundo ciclo dos Anos Iniciais (4º e 5º ano), temos a presença de alunos, por exemplo, no 4º ano, que não fizeram a aquisição plena da leitura e escrita, o que estaria, em parte, em contradição com a proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (Brasil, 2018.p.59).

O referido projeto de ensino parte do pressuposto de Soares (2020) que toda criança pode aprender a ler e escrever. O eixo central do processo de alfabetização no projeto foi de acordo com o nível linguístico que os estudantes se encontram. Logo, foi necessário fazer essa identificação que foi baseada nos estudos de Ferrero e Teberosky (1986). Posteriormente, foram utilizadas diferentes intervenções: música, jogos, vídeos, durante esse processo, verificar quais instrumentos didáticos os alunos apresentaram progresso.

Os alunos apresentaram bastante progresso com o uso de música, onde as legendas das músicas foi o guia da leitura. Percebemos que os métodos ditos “tradicionais” além de serem bem aceitos pelos alunos promoveram concentração e estímulo a ler de forma correta. Uma observação que fizemos foi o fato de todas as crianças que participaram do projeto tinham em comum: todas falavam muito baixo. Foi feito o uso de um material concreto feito manualmente conhecido como “sussurrofone”. Com o sussurrofone, os alunos faziam a leitura e se escutavam e nessa escuta percebiam como estavam lendo.

Imagem 1: participantes em atividade.



Fonte: acervo dos autores (2025)

Imagem 2: Sussurrofone.



Fonte: Google Imagens

Considerações finais

O projeto alfabetização de alunos dos anos iniciais com tempo diferenciado de aprendizagem teve rebatimentos e resultados positivos para os estudantes que participaram ativamente. As dificuldades enfrentadas foi, por vezes, a ausência de alguns estudantes que faltavam ou vinham apenas uma ou outra vez. O avanço das crianças que desenvolveram a leitura refletiu também na autoestima destas. Com isto, é possível considerar e inferir que, com um atendimento direcionado de acordo com o nível do aluno, o processo de alfabetização desses estudantes tem a possibilidade de nivelar a alfabetização e escrita destes para seguirem o percurso escolar com prejuízos minimizados.

Neste sentido, o projeto viabilizou de forma pedagógica e sistemática mais acesso à alfabetização de alunos que estão no segundo ciclo dos anos iniciais e apresentavam dificuldade ou não aquisição plena da leitura e escrita, também foi oportunizado aos estudantes não

alfabetizados de forma plena o acesso a recursos que favoreceram a aquisição da leitura e escrita.

Consideramos que o nivelamento da alfabetização dos alunos ao término dos Anos Iniciais se deu de forma integral com parte dos alunos e de forma parcial com outros. No entanto, é necessário minimizar prejuízos de aprendizagem para estudantes com dificuldades na aquisição da leitura e escrita com estratégias de ensino diferenciadas e acompanhamento contínuo para assim, garantir a escola como espaço democrático e de permanência para todos. Tais estratégias devem integrar métodos que reflitam a realidade dos povos amazônidas por meio dos elementos presentes na cultura e no cotidiano da criança, como a musicalidade, culinária, rios e florestas. Pensar uma alfabetização que contemple os aspectos culturais torna o processo ainda mais significativo. Freire (1996) enfatiza uma alfabetização que se inicie a partir do repertório vocabular e temático dos educandos suas experiências, seu trabalho e a realidade local com o objetivo de fomentar a conscientização e a emancipação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

CAIADO, Elen Campos. Respeitando os limites de aprendizagem de cada aluno. **Canal do Educador**. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SANTOS, E.M.N. A escola como espaço protetivo à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-15, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

LETRAMENTO ANTIRRACISTA A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA REDE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELÉM/PA

Marilucia Caetano Costa
Alder de Sousa Dias

Introdução

Parte deste texto foi debatido no XVI Fórum de Pesquisa e Extensão da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) e também decorre de pesquisa de mestrado em andamento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA), cujo debate da dissertação focaliza práticas decoloniais na escola básica como estratégia de uma educação antirracista.

Durante o período colonial, o Brasil teve um passado educacional autoritário, em que a educação jesuítica predominava, por meio de uma ocupação em terras alheias, pelos europeus, que, desembarcaram nas terras brasileiras, onde já existiam os povos originários e a Europa, que figurava apenas com cultura periférica em relação ao “mundo”, coloca-se como centro e, diante do vasto território invadido, fez dele sua periferia (Dias, 2023, p. 5).

Os europeus impõem a maneira de se trajar e hábitos, oferecendo objetos à época desconhecido para os povos originários, iniciando o comércio de troca, exploração e colonialismo, traduzindo esse contato em extermínio desses povos, devido aos conflitos. De acordo com Freire (1987, p. 314):

[...] a ideologia da dominação Jesuítica usada para docilizar o índio, o colono e o negro, no início da colonização brasileira, para favorecer o enriquecimento a Coroa Portuguesa e depois da própria Companhia de Jesus, que para aqui tinha vindo com a missão oficial de “instruir e catequisar os índio”, foi tão eficiente que a classe dominante tomou-a para si como uns dos mecanismos capazes de reproduzir dos poucos que sabem e podem e dos muitos que permanecem excluídos e proibidos de ser, saber e poder.

A colonização causou efeitos complexos, como a escravidão, que tem ecos até hoje na ideologia racial do branco, marcada pela “consciência social de dominação, em que o próprio branco se representa superior aos outros” (Ianni, 2004, p. 322-323).

A educação antirracista, aqui analisada com destaque, é um desafio nas escolas, onde é recorrente o preconceito, onde as posturas coloniais ainda são vigentes, pois se repetem diariamente no âmbito escolar por meio das atitudes de inferiorizar as pessoas pelas suas

características físicas e cognitivas, por sua condição social, de gênero, de maneira que a escola, na função social e cidadã, sendo necessário estimular o respeito à diversidade, tendo a função cidadã de formar os educandos para sociedade, a fim de desconstruir estereótipos, para superar a influência do colonialismo no sistema escolar.

Assim, uma das premissas deste texto é abordar o decolonialismo já que, de acordo com Dias (2023, p. 7), “das expressões da decolonialidade como resistência e luta, surgem esforços intelectuais em diferentes áreas do conhecimento científico que se deram de baixo para cima, isto é, a partir de um dado contexto concreto colonial”. Logo, este texto tem o objetivo de investigar de que forma pode-se promover o letramento antirracista nas práticas pedagógicas na escola de Educação Básica paraense em nível municipal.

A pesquisa é baseada na pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002) ela é baseada em matérias já publicado que neste texto focaremos em conceitos-chave como decolonialidade e letramento antirracista. Também faremos uso da pesquisa documental que na perspectiva desse mesmo autor ela é desenvolvida a partir de documentos como leis que podem nos dar elementos centrais sobre o caso investigado.

Educação antirracista por meio das leis

No contexto da educação básica, a abordagem das questões étnico-raciais exige uma prática pedagógica crítica, dialógica e comprometida com a transformação social. Paulo Freire (1987, p. 67), em *Pedagogia do Oprimido*, menciona que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, trazendo evidências de que o processo educativo precisa de construção coletiva, considerando as vivências e identidades dos educandos.

Neste sentido, as diretrizes da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, têm o intuito de combater o racismo e fomentar a valorização da diversidade. A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), a Lei Estadual nº 9.341/2021 (Pará, 2021) e a Lei Municipal nº 7.685/1994 (Belém, 1994) são avanços muito importantes, porque reconhecem oficialmente que a história e a cultura afrobrasileira e indígena precisam estar presentes nas escolas. Cabe à escola assumir o compromisso com a educação antirracista, que não se limite a datas comemorativas, apenas no mês de novembro, mês da Consciência Negra.

A Lei Municipal nº 7.685/1994 é uma lei da cidade de Belém, que dispõe sobre a inclusão do conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina História. (Belém, 1994). Algumas ações antirracistas têm sido realizadas, na cidade de Belém, em 2024, a 4 Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) realizou a primeira formação permanente do “Projeto Antirracista”, desenvolvido pela Coordenação de Educação para Relações Étnico-Raciais (Coderer), com a participação de diretores e coordenadores de mais de 60 escolas da rede municipal de ensino, para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade da educação antirracista nas escolas (Belém, 2024).

Em agosto de 2025, as 1ª e 3ª Promotorias de Justiça da Infância e Juventude de Belém e o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF) promoveram um seminário que tratou da promoção da Educação Antirracista nas escolas públicas de Belém, tendo como público-alvo os diretores e professores, objetivando uma reflexão sobre o papel da escola, com a participação da família, na construção de uma sociedade igualitária, abordando a importância de práticas antirracistas no ambiente educacional (Pará, 2025).

O conceito de letramento não é apenas a alfabetização, ou seja, aprender a ler e escrever, pois implica participação social, interpretação de textos e contextos, tendo a escrita como instrumento de poder, capacitando a pessoa a exercer a cidadania e repensar formas históricas de dominação para modificar as estruturas sociais – e a educação pode ser um desses instrumentos precisamente a partir de práticas decoloniais. Segundo Soares (2023), o letramento vai além do domínio técnico da escrita, englobando práticas sociais, culturais e políticas, que permitem ao indivíduo interpretar, produzir sentido e interagir na sociedade.

Considerações finais

Considerando que o Pará é um território tão diversificado, com povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros, o letramento antirracista pode ser uma ferramenta de mudança do *status quo*.

Outro ponto relevante é que muitas vezes os professores não recebem formação adequada para trabalhar esses conteúdos, pois faltam materiais, livros e apoio pedagógico, fazendo com que o ensino dependa muito do esforço individual de cada educador. O ambiente escolar poderá ser um espaço que valoriza as identidades que foram desvalorizadas historicamente. Em sua abordagem, Gomes (2003, p. 167), afirma que “a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo da construção da identidade negra”.

O racismo destrói a identidade da pessoa, promove marcas afetivas, ofendendo a integridade do ser humano. Antônio Olímpio de Sant’Ana (2005, p. 64) ressalta que “o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu”, ressaltando a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que visem o enfrentamento ao racismo estrutural de forma efetiva e contínua.

Referências

BELÉM (Pará). Câmara Municipal. **Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da disciplina de História. Belém: Câmara Municipal, 1994.

BELÉM (Pará). Prefeitura Municipal. **Prefeitura realiza formação permanente para mais de 60 unidades do projeto “Escolas Antirracistas”**. In: BELÉM. Prefeitura Municipal. Educação – Belém, [on-line], 27 fev. 2024. Disponível em: <https://tinyurl.com/4d4uw984> Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

DIAS, A.S. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas ‘outras’ em Educação. **Revista Interterritórios**, v. 9, p. 1-30, 2023.

GIL. A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

IANNI, Octavio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PARÁ. Governo do Estado. **Lei nº 9.341, de 28 de dezembro de 2021**. Institui o Estatuto da Equidade Racial do Estado do Pará. Belém: Governo do Estado do Pará, 2021.

PARÁ. Ministério Público do Estado do Pará. Seminário: **A Promoção da Educação Antirracista nas Escolas Públicas de Belém e o Papel da Família no Desenvolvimento da Equidade Racial**. In: PARÁ. Ministério Público do Estado do Pará. MPPA, [on-line], ago. 2025. Disponível em: <https://tinyurl.com/7hy7ky8n> Acesso em: 27 ago. 2025.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação; SECAD, 2005. p. 39-68.

SOARES, Michelle Pereira. **Por uma educação antirracista: contribuições do ensino de artes ao ambiente escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

A DIVISÃO DE FUNÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR DA REDE BÁSICA PARAENSE

Claudia Bernadete Belém Pantoja
Margareth da Silva Guerra

Introdução

Parte deste texto foi debatido no XVI Fórum de Pesquisa e Extensão da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), realizado em Belém do Pará, no ano de 2026 sendo parte também de uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPa), na linha de Políticas Públicas Educacionais.

A nova organização administrativa das escolas estaduais implementada a partir de janeiro de 2024 apresenta um novo organograma o qual, acrescenta novas funções de apoio à gestão escolar, pois, além do vice-diretor administrativo, do secretário escolar e do coordenador pedagógico, agora temos também um vice-diretor pedagógico, um professor de apoio à gestão, dois professores coordenadores de área, sendo um para a disciplina Língua Portuguesa e outro para a Matemática.

Importante não esquecer que estas são as disciplinas apontadas como instrumentos de mensuração da qualidade da educação em nível internacional e que levam a desdobramentos no Brasil e no Pará desde a década de 1990, a partir da reforma do Estado brasileiro, por meio da qual a responsabilidade da gestão escolar passa a ser total pelos resultados obtidos pela escola sob sua gerência, a partir de uma agenda global de educação (Dale, 2004). Basta considerar o que é estabelecido a esse respeito pela Portaria GS/SEDUC nº 06/2024, de 22 de janeiro de 2024:

[...] o vice-diretor em atuação pedagógica será corresponsável juntamente com o diretor escolar pelo gerenciamento das atividades pedagógicas nas unidades de ensino, em especial pela garantia do acompanhamento curricular das turmas e o acompanhamento formativo dos docentes, tendo como princípio de sua função assegurar o alcance dos objetivos educacionais definidos na proposta da unidade de ensino e/ou pela Secretaria de Estado de Educação, além de liderar os profissionais de educação que compõem a equipe pedagógica, na execução de suas respectivas atribuições; (Pará, 2024a, p. 66).

De acordo com Vale, Silva e Lima (2020), desde o ano de 2013, o trabalho do diretor da escola pública paraense vem sofrendo interferências diretas de uma racionalidade internacional neoliberal, o que se manifesta na separação da função técnica e administradora, numa falaciosa melhoria de competência no trabalho organizacional, que vem sendo refinada

até os dias atuais. Isso acontece precisamente quando ocorre a divisão de competências na gestão da escola básica paraense no ano de 2024.

Dessa forma, tem-se como exemplo um novo organograma é pensado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) para as escolas de educação básica e colocado em vigor a partir de janeiro de 2024. Neste âmbito, o diretor escolar passa a ter duas assessorias diretas, representadas pela figura do vice-diretor administrativo, responsável pelas questões de cunho administrativo da escola, e o vice-diretor pedagógico, responsável por materializar todas as excessivas demandas advindas das Diretorias Regionais de Ensino (DREs), voltadas ao alcance de resultados nas avaliações externas.

É importante frisar que as DREs substituíram as antigas Unidades SEDUC na Escola (USEs), que sofreram reestruturação com o objetivo de descentralizar as ações e ter uma espécie de braço da sede mais próxima das escolas. Assim, da mesma forma que facilita para as escolas o processo de encaminharem suas demandas, também permite à rede saber se as determinações são cumpridas no prazo e a contento, o que se leva a cabo pelo técnico de referência dessas diretorias na escola.

Assim, este texto tem o objetivo de analisar possíveis desdobramentos trazidos para o interior da escola a partir da implementação desse novo modelo organizacional em funcionamento desde janeiro de 2024 nas escolas estaduais do Pará, com a separação de gestão pedagógica e administrativa, visando elevação das notas das avaliações em larga escala.

A abordagem utilizada é a qualitativa, por entendermos que ela é a mais adequada para verificar todos os pontos de vistas disponíveis sobre o fenômeno concreto da organização das escolas básicas do Pará, a partir da divisão entre gestão pedagógica e gestão administrativa (Chizzotti, 2009)

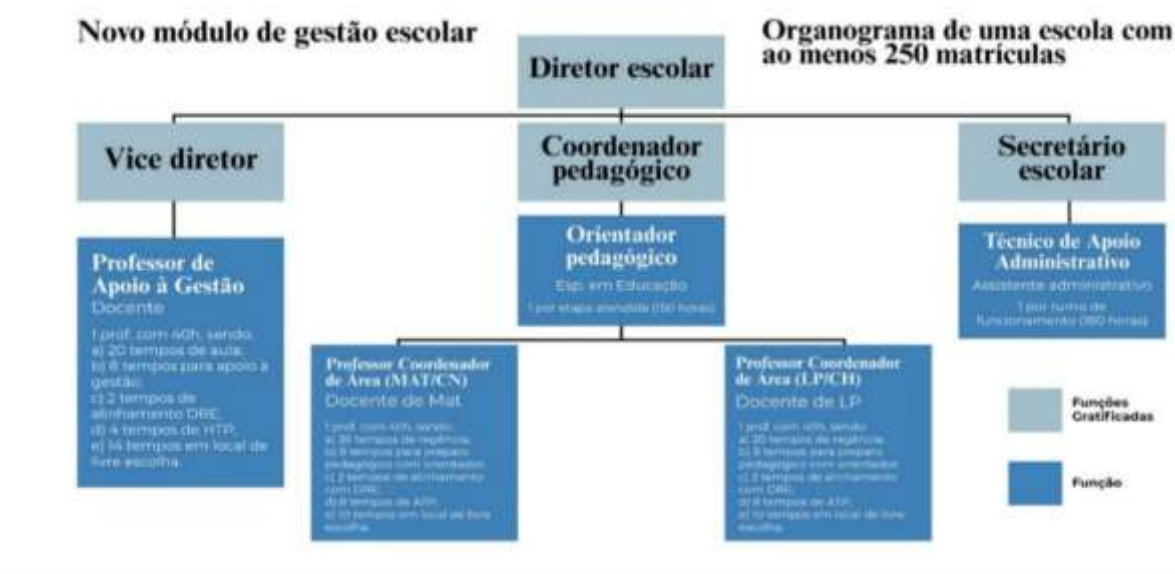
A pesquisa documental teve prioridade porque segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador coletar informações que ainda não tiveram a devida análise. Entre os principais documentos, destacamos o marco regulatório da gestão escolar paraense proposto desde o ano de 2013, com o Pacto pela Educação do Pará, até os dias atuais, com a Portaria GS/SEDUC nº 06/2024 (Pará, 2024a). Pretendemos extrair a concepção de gestão escolar desses documentos e seus reflexos na organização das escolas.

A nova organização da gestão da escola básica e sua relação com as avaliações de larga escala

Libâneo (2010) afirma que, no enfoque científico-racional, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto,

pode ser planejada, organizada e controlada. Assim, é possível a escola a funcionar com vistas a atender prioritariamente a necessidade de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Deste modo a dinâmica que se estabelece é permeada pelo controle permanente das ações, em um efeito dominó gerenciado pela SEDUC-sede, monitorado pelas DRE's e executado pelas escolas, sem a possibilidade de diálogo com a comunidade escolar, conforme imagem 1.

Imagem 1 – Organograma Seduc



Desta feita, o novo organograma ao qual as escolas precisam se adequar, a partir de 2024, divide as competências administrativas e pedagógicas dentro da gestão. Nesse modelo, além de liderar a equipe de coordenadores pedagógicos, o vice-diretor pedagógico tem por competência a tarefa de montar e atualizar os painéis demonstrativos das atividades a realizar, acompanhar o tempo de realização e o status de cada ação.

Outra atribuição é distribuir e acompanhar a utilização dos cadernos de atividades, a partir do levantamento das habilidades com menor índice de aproveitamento nas últimas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em nível nacional, e do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), que também é uma avaliação de larga escala responsável por diagnosticar a educação pública do Pará, nos moldes do SAEB (Pará, 2019). Registram-se ainda, como parte desse processo, outros instrumentos de mensuração de conhecimento e de preparo para esses eventos, que são: as avaliações diagnósticas (início do ano letivo); avaliações de entrada (próximo ao final do primeiro semestre letivo); e de saída (próximo ao final do ano letivo). Considere-se que

De maneira geral, o primeiro período do ano letivo é dedicado a processos que envolvem o diagnóstico do nível de aprendizado dos estudantes, a inserção de conteúdos adequados ao momento e um esforço concentrado para o nivelamento da aprendizagem, no sentido do desenvolvimento de parâmetros basilares aos componentes curriculares diversos. Passamos a adotar este sistema a partir do que aprendemos com os colegas que compõem a rede de ensino público cearense (Pará, 2023, p. 9).

É essencial mostrar que o modelo aplicado às escolas estaduais do Pará segue o passo a passo descrito na cartilha disponível no site da SEDUC-PA (Pará, 2023).

O enfoque dado a essas avaliações fez com que a SEDUC-PA investisse fortemente em cadernos de atividades para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Desta feita, os alunos passam o ano letivo trabalhando repetidamente em atividades que supostamente os deixarão aptos a realizar as avaliações do SAEB e alcançar os melhores resultados. Cabe ressaltar que esse *modus operandi* foi algo intensificado a partir da reforma do Estado brasileiro dos anos 1990, que, por sua vez, decorre de uma dinâmica internacional de pensar a educação de qualidade somente a partir de índices, em uma dinâmica na qual a gestão escolar seria peça essencial para essa finalidade (Vale; Pereira, 2018).

O empenho dos governantes em colocar as escolas da rede estadual no melhor lugar do ranking do IDEB hoje cria uma gestão de controle obsessivo pelo resultado, o que claramente atropela a busca pela melhoria da qualidade de ensino em nossas escolas e parece fazer um caminho inverso. Ora, se o resultado das avaliações deveria indicar investimento para a sua melhoria, a realidade nos mostra que, na prática, investe-se excessivamente em recursos efêmeros, que elevam nossas escolas a um patamar questionável de melhor índice de desenvolvimento da educação.

É possível assim fazer eco ao questionamento de Paro (2015) como educar para a cidadania, se a própria maneira de realizar esse ensino nega, na origem, aquilo que é essencial na consideração do indivíduo enquanto cidadão, ou seja, sua autonomia na relação social? Outros questionamentos caberiam aqui, pois não seria importante compreender o papel da escola diante das necessidades de sua comunidade? De que maneira essa escola pode se organizar para que, com o suporte das políticas educacionais, possam dar condições favoráveis à aprendizagem e formação dos alunos a partir de ações propostas por uma gestão colegiada?

Dessa forma, o caminho correto seria discutir os resultados obtidos nessas avaliações com as pessoas das escolas, na perspectiva da reflexão sobre condições de trabalho, recursos necessários a melhoria da aprendizagem, formação para professores, diretores e coordenadores, a fim de buscar inovações metodológicas e dinamizar as práticas pedagógicas. Isso daria uma conotação qualitativa à aplicação desses instrumentos e não quantitativa, da forma como se tem

apresentado.

Considerações

Diante desse novo cenário, torna-se relevante ainda, discutir a mudança organizacional da escola e suas novas atribuições, pensadas a partir da necessidade de melhorar o IDEB e não da necessidade de melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno. Essas mesmas atribuições tiram da administração das escolas a autonomia da gerência para construir – com os professores – projetos que levem o alunado à condição de sujeito da sua aprendizagem, uma vez que estes alunos, estando bem-preparados, certamente darão conta de traduzir o conhecimento apreendido em bons resultados em qualquer avaliação, seja ela de larga escala ou não.

Essa nova dinâmica da rotina diária das escolas não só prioriza o burocrático e suprime o humano, como também sobrecarrega de maneira absurda os profissionais responsáveis por executá-la, pois é excessiva a quantidade de tarefas advindas da SEDUC-sede para as DREs, além de dessas para as escolas, com intuito de treinar e a massificar para as avaliações de larga escala.

Evidencia-se o fato de que cada tarefa executada deve ser registrada de forma documental (registro de ocorrência, relatório, lista de frequência em caso de reuniões e fotos). Assim, podemos dizer que, a partir dessa nova organização administrativa da escola, agrega-se entre outras tarefas, também a função de fotógrafo à rotina dos pedagogos. A força do novo modelo de relações de trabalho pode ser considerada a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade global (Laval, 2019).

Em nenhum dos documentos analisados observou-se questões aprofundadas e /ou ampliadas em relação a separação da gestão em pedagógica e administrativa e que justificasse a necessidade dessa divisão. A portaria 06/2024 apresenta em duas linhas as atribuições de cada função entretanto, não nos faz compreender o sentido dessa nova organização que na prática deixa a rotina das escolas muito mais próxima da administração de uma empresa focada em resultados.

É sabido que a raiz da administração escolar é a administração empresarial e que, portanto, muito facilmente os gestores escolares podem ser levados a práticas que consideram o quantitativo em detrimento do qualitativo e muito facilmente darão espaço a ações que estimulem a sobrecarga de trabalho, o treinamento e a competição como tem ocorrido na rotina

das escolas a partir da implementação da nova organização da gestão escolar no Pará,

Isso parece ser contraditório, uma vez que a Constituição Federal de 1988 garante que a gestão democrática esteja atrelada ao ensino público e que a presença do Conselho Escolar nas escolas é a representação da maneira colegiada de gerenciar esse espaço que mesmo pertencendo a uma rede, tem suas particularidades e necessita que suas representações sejam ouvidas partícipes das tomadas de decisões dentro da escola.

É possível observar que nesse novo modelo, não há espaço para as representações pois, o novo organograma além de excluir esse órgão deliberativo, também criou um regimento único para os Conselhos Escolares de todas as escolas do estado do Pará, isso faz com que a função mais importante dessa representatividade em sua maioria, seja referendar compras e aprovar contas.

Referências

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. Cortez. São Paulo, 2009.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo. 2019.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e Gestão da escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de formação: introdução à educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 1-7.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Conheça o SisPAE. In: PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **SEDUC-PA**, [on-line], 23 abr. 2019.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Portaria GS/SEDUC nº 06/2024, de 22 de janeiro de 2024. Dispõe sobre as designações nas funções de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar, em atuação nas unidades escolares da rede estadual de ensino Paraense. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, PA, ano 134, n. 35.686, ed. extra, p. 65-66, 22 jan. 2024a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Paraense de Avaliação Educacional: SisPAE 2023**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora; CAEd., 2023.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

VALE, C.; PEREIRA, M. S. V. A qualidade via índices como pilar estratégico das ações do

Pacto pela educação do Pará. In: LIMA, F. W. C. L. *et al.* **Educação Básica:** controle social, gestão e qualidade. Curitiba: CRV, 2018. p. 127-142.

VALE, C.; SILVA, G. P.; LIMA, F. W. C. Mais gerente e menos gestor: uma análise do marco regulatório direcionado à gestão da escola pública paraense. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-20, e10666, 2020.

BENEFÍCIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA

Juliana Valente da Silva

Introdução

A utilização de tecnologias em nosso cotidiano é uma realidade sem precedentes porque vivemos em um mundo globalizado cujas informações ocorrem em tempo real intensificada pelos avanços da ciência e pela forma como a comunicação deve acontecer que é acessível a um número maior de pessoas independente da classe econômica, raça ou religião. Essa noção de direito no Brasil tem como marco a Constituição Federal de 1988 e em âmbito internacional os pactos globais reforçam essa dinâmica como a Agenda 2030, lançada na Conferência de Incheon (2015), que possui objetivos para termos um mundo melhor, o que inclui a educação e qualidade em todas suas dimensões, representando “um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (Organização das Nações Unidas, [20--], on-line).

Para Santos (2021, p. 29), “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Isso releva que, no processo de globalização que inclui a utilização da tecnologia em todas as ações humanas como a educação estamos inseridos em um fluxo que não pode ser parado porque é uma dinâmica da economia em todas as sociedades capitalistas sendo que, podemos aproveitar os aspectos positivos desse processo mesmo sabendo que precisamos ter cautela considerando as mediações e contradições de uma realidade concreta como a escola básica, por exemplo.

No caso específico da gestão- aqui analisada com destaque -, é possível verificar os reflexos diretos nessa função porque a dinâmica da escola básica é constantemente perpassada pela utilização de planilhas, controle de pontos, planejamento e demais questões que precisam passar pela gestão porque é a responsável legal do direcionamento da instituição que segundo a Constituição de 1988 em um dos seus princípios do ensino a gestão da escola pública deve ser democrática, nos termos da lei. É válido destacar que, nossa compreensão de gestão é aquela como mediação dos meios em prol da emancipação dos sujeitos, em uma totalidade, ou seja, a gestão escolar se diferencia da gestão de empresas porque o processo de ensino e aprendizagem não pode ser comparado ao mundo corporativo que utiliza instrumentos de padronização (Santos, 2012; Domiciano, 2024).

Considerando que as tecnologias fazem parte da rotina de trabalho de todas as profissões

na contemporaneidade de forma direta ou não, esse texto possui o objetivo de verificar os possíveis benefícios da utilização da tecnologia para a gestão escolar. Nosso interesse não é o de fazer uma defesa em si da tecnologia que deve ser utilizada para democratizar as relações e os meios, mas o de apontar algumas possibilidades de facilitar que gestores e gestoras possam fazer uso da tecnologia como uma aliada para melhorar a organização do trabalho.

A metodologia é pautada na pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), é baseada em materiais já publicados sobre o tema. Entre os principais autores que dialogamos destacamos Santos (2023) que analisa os elementos positivos e negativos da tecnologia na educação.

Tecnologia e gestão escolar

Sousa (2024) destaca que as tecnologias digitais fazem parte de um longo processo histórico da escola porque este se configura como espaço de testes dos lançamentos do mercado em distintos contextos do mundo.

Ao longo da história da escola, o uso de ferramentas e instrumentos a serviço do processo de interação demandado pelo exercício de construção dialógica nas trocas envolvidas na relação pedagógica faz surgir a necessidade de entendermos o papel de tais aparatos na constituição e modernização do espaço escolar, a exemplo das tecnologias digitais. Daí surgem muitos questionamentos e os pesquisadores da educação passam a buscar meios para compreender como está desenhado esse complexo panorama de transformações no seio da escola, buscam principalmente entender quais as possibilidades, desafios, limites, resistências, confrontos estabelecidos a partir da inserção das TD nos cotidianos e múltiplos contextos de uso dessas tecnologias pelos atores educativos (p.47).

As tecnologias digitais não surgiram de repente no ambiente escolar, mas fazem parte de todo um processo histórico que acompanha as transformações da sociedade ao longo do tempo considerando que elas resultantes dos avanços sociais e econômicos como é natural do fluxo capitalista de produção em que estamos inseridos.

A escola, como instituição social, sempre esteve em constante desenvolvimento e se adaptando, incorporando diferentes instrumentos e metodologias com o objetivo de melhorar a dinâmica administrativa e o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as tecnologias digitais aparecem no meio educacional como uma continuidade desse desenvolvimento, representando mais uma etapa dentro desse processo de mudança porque a escola é reflexo direto dos dilemas sociais com sua adaptação pedagógica.

Para além disso, Sousa (2024), chama atenção para o fato de que a inserção dessas tecnologias no cotidiano da escola não acontece de forma simples ou automática como

geralmente ocorre na era digital com informação instantânea, mas levanta vários questionamentos relacionados à forma como essas ferramentas estão sendo utilizadas na prática. Isso ocorre porque a escola é composta por diferentes sujeitos, como: gestores, professores, técnicos, alunos e demais profissionais que possuem níveis variados de acesso, conhecimento e familiaridade com as tecnologias digitais.

Assim, é comum que surjam dificuldades no processo de implementação dessas ferramentas, como resistência por parte de alguns profissionais e uma certa insegurança no uso das tecnologias, o que pode gerar conflitos relacionados às mudanças nas rotinas de trabalho. Muitas vezes, o que dificulta não é a tecnologia em si, mas a falta de formação adequada e de apoio institucional para que essas ferramentas sejam utilizadas de forma eficiente.

Quando se observa o contexto da gestão escolar, esses desafios se tornam ainda mais evidentes na dinâmica de organização do trabalho. Isso porque o gestor precisa lidar com diversas demandas ao mesmo tempo, que vão desde questões administrativas até aspectos pedagógicos inerentes ao cargo. Nesse contexto, as tecnologias digitais podem funcionar como importantes aliadas, ajudando a organizar informações, facilitar a comunicação e otimizar processos que antes eram realizados de forma manual e mais demorada.

Um exemplo relevante refere-se ao uso de ferramentas do Google Workspace no cotidiano da gestão escolar. O Google *Forms*, por exemplo, pode ser utilizado para a aplicação de questionários com alunos, professores e responsáveis, permitindo a coleta rápida de informações importantes para a tomada de decisão. Esse tipo de ferramenta facilita muito a realização de pesquisas internas, avaliações institucionais e levantamentos de dados, que antes exigiam mais tempo e esforço para serem organizados.

Já o Google Planilhas contribui diretamente para a organização dessas informações, possibilitando o controle de frequência dos alunos, registro de notas, acompanhamento de desempenho e até organização de dados administrativos da escola. Além disso, por ser uma ferramenta que permite atualização em tempo real, diferentes membros da equipe podem acessar e contribuir com as informações, tornando o processo mais dinâmico.

O Google Docs também se destaca nesse contexto, principalmente por permitir a produção de documentos de forma colaborativa. Com ele, gestores e professores podem construir juntos planejamentos, relatórios e projetos pedagógicos, sem a necessidade de trocas constantes de arquivos. Essa possibilidade de edição simultânea facilita o trabalho em equipe e contribui para uma gestão mais participativa.

Outra ferramenta importante é o Google Drive, que funciona como um espaço de

armazenamento e compartilhamento de arquivos. Ele ajuda a manter os documentos organizados em um único lugar, reduzindo o risco de perda de informações e facilitando o acesso por toda a equipe escolar. Isso é especialmente útil em escolas que lidam com grande volume de documentos no dia a dia.

Santos (2023) destaca que não é mais possível vivermos sem a tecnologia porque ela veio para ficar e não há indícios de que será descontinuada porque faz parte do capitalismo de plataforma intensificado na educação após a pandemia de covid-19.

Precisamos observar o sentido de “plataformas digitais” como modelos que funcionam por meio de tecnologias - como um novo modelo de negócios ou serviços adequados a um capitalismo voltado para a exploração econômica dos dados: plataformas. São produtos da evolução científico-tecnológica, mas não esqueçamos que essas plataformas são criações humanas; são “ferramentas digitais” e não podem ser responsabilizadas pelo uso que delas fazem (p.30).

Santos (2023) nos mostra que não é mais possível pensar a educação sem a presença das tecnologias digitais, já que elas fazem parte da realidade atual e tendem a se consolidar cada vez mais neste meio que carece de demandas urgentes como resposta rápida e organizada aos partícipes escolares na rotina de trabalho.

É importante também refletirmos que a tecnologia, por si só, não é boa nem ruim. O que vai definir seu impacto é a forma como ela é utilizada no meio educacional. No contexto da gestão escolar, isso significa que o uso das tecnologias digitais precisa ser planejado e alinhado às necessidades da escola, evitando tanto o uso excessivo e inadequado.

Nesse sentido, as ferramentas do Google Workspace, por exemplo, podem ser compreendidas como exemplos dessas plataformas digitais aplicadas à educação. Além das já mencionadas, o Google Meet, por exemplo, possibilita a realização de reuniões online entre gestores, professores e responsáveis, facilitando a comunicação e tornando o processo mais acessível, principalmente em situações em que a presença física não é possível.

O uso responsável dessas ferramentas possibilita uma maior agilidade na tomada de decisão, já que as informações ficam disponíveis de forma rápida e organizada. Isso é fundamental para o gestor escolar, que precisa lidar com diferentes situações no dia a dia e tomar decisões de forma eficiente.

Por outro lado, é importante destacar que o uso dessas tecnologias também apresenta desafios. Nem todos os profissionais possuem domínio sobre essas ferramentas, o que pode dificultar sua implementação e uso adequado. Além disso, questões como acesso à internet e infraestrutura também podem influenciar diretamente no uso dessas ferramentas dentro da escola.

Dessa forma, concordamos com a análise de Santos (2023), esta que reforça que as tecnologias digitais são uma realidade consolidada na educação e que não podem ser ignoradas. O grande desafio da gestão escolar está em utilizar essas ferramentas de forma estratégica, buscando potencializar seus benefícios e minimizar suas limitações.

Considerações

Nesse contexto, percebe-se que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de atuação dos gestores escolares, contribuindo para uma gestão mais organizada, ágil e integrada. No entanto, como Sousa (2024) aponta, é fundamental considerar que o uso dessas ferramentas exige adaptação, formação continuada e um olhar crítico sobre suas possibilidades e limitações. Ou seja, não basta apenas ter acesso às tecnologias, é necessário saber utilizá-las de forma consciente e adequada à realidade da escola.

As tecnologias estão presentes em diversas áreas da educação que perpassam diretamente pelo trabalho dos gestores, a saber: Na formação de professores, técnicos, gestores, relação interativa entre professores e aluno e instituições, apoio ao ensino presencial (classes virtuais, por exemplo) interação mais rápida entre as equipes docentes por meio de videoconferências e aplicativos.

Referências

DOMICIANO, C. A. Programa Parceiro da Escola no Paraná e a equivocada separação entre gestão administrativa e gestão pedagógica. **Revista Cocar**, Belém, n. 37, p. 1-21, 2025.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. Atlas, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre nosso trabalho para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil**. ONU Brasil, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://tinyurl.com/m5ta8s54>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SANTOS, T. F. A. M. Gestão educacional e qualidade do ensino: reflexões e práticas atuais. In: SANTOS, T. F. A. M.; LIMA, F.W.C. (Org.). **Versus e Reversus da Gestão das Políticas Educacionais**. Belém: Ponto Press Ltda, 2012. p. 11-28.

SANTOS, T. F. A. M. A educação no capitalismo de plataforma. In: VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. (Org.). **Do público “público” ao público “privado” na educação**. Curitiba: CRV, 2023. p. 22-35.

SOUSA, A. G. N. **As tecnologias digitais na escola**: confronto inevitável. 195f. Dissertação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA CULTURA DIGITAL

Vanja Vago de Vilhena

Introdução

As transformações contemporâneas, intensificadas pela cultura digital, têm reconfigurado as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, impactando diretamente os processos educativos. No contexto da Educação Básica, tais mudanças exigem a resignificação das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Apesar da crescente presença das tecnologias no cotidiano dos estudantes, sua inserção na escola ainda ocorre, em muitos casos, de forma instrumental e desarticulada de intencionalidades pedagógicas. Esse cenário evidencia lacunas na formação inicial docente, particularmente quanto à apropriação crítica e pedagógica das tecnologias digitais e à produção de Recursos Educacionais Digitais (RED) (Valente, 2018).

Os RED, compreendidos como materiais digitais que apoiam processos de ensino e aprendizagem, como jogos, vídeos, objetos de aprendizagem e plataformas interativas, apresentam potencial para promover práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e inclusivas. No entanto, sua utilização requer conhecimentos específicos, tanto técnicos quanto pedagógicos, bem como critérios para seleção, produção e aplicação em contextos educativos (Valente, 2018).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições de um projeto de formação inicial docente voltado à utilização e construção de Recursos Educacionais Digitais, desenvolvido com licenciandos da Universidade Federal do Pará (UFPA). O estudo insere-se na perspectiva da cultura digital e da educação democrática, buscando compreender como processos formativos podem contribuir para práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e contextualizadas.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza participativa, fundamentada na abordagem da pesquisa-ação, entendida como um processo investigativo que articula intervenção e produção de conhecimento no contexto estudado (Thiollent, 2008). Tal

abordagem possibilita a participação ativa dos sujeitos, favorecendo a construção coletiva de saberes e a transformação das práticas pedagógicas.

O estudo encontra-se em desenvolvimento na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), envolvendo licenciandos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura Integrada da UFPA, professores da Educação Básica, bolsistas e equipe pedagógica.

As ações formativas foram organizadas em formato híbrido, contemplando atividades presenciais e on-line, incluindo: (i) oficinas pedagógicas voltadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; (ii) utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem para interação e acompanhamento das atividades; (iii) desenvolvimento de propostas didáticas voltadas à alfabetização, letramento e matematização; (iv) produção colaborativa de Recursos Educacionais Digitais; e (v) avaliação processual e formativa das ações desenvolvidas.

A produção dos dados ocorreu ao longo das atividades formativas, constituindo um corpus diversificado composto por: registros das oficinas, produções digitais elaboradas pelos participantes (como jogos, atividades interativas e objetos de aprendizagem), interações nos ambientes virtuais e narrativas reflexivas dos licenciandos.

A análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2011), articulada à perspectiva da pesquisa narrativa. A ATD foi desenvolvida em três etapas inter-relacionadas: unitarização, que consiste na fragmentação dos textos em unidades de sentido; categorização, na qual as unidades são agrupadas em categorias emergentes; e produção de metatextos, etapa de síntese interpretativa que possibilita a construção de novas compreensões acerca do fenômeno investigado.

Fundamentação teórica

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) à educação deve ser compreendida como um processo complexo que envolve não apenas a incorporação de novos recursos tecnológicos, mas, sobretudo, a reconfiguração das práticas pedagógicas, dos modos de ensinar e das formas de aprender. Nesse sentido, a cultura digital não se reduz ao uso de ferramentas, mas constitui um fenômeno sociocultural que redefine as relações com o conhecimento, exigindo novas posturas docentes e novos arranjos pedagógicos.

Conforme Kenski (2012), as tecnologias na atualidade não transformam a educação por si mesmas porque essa não é sua função primordial; sua potencialidade reside nas formas como são apropriadas pedagogicamente por professores e todo o contexto escolar. Assim, o uso das TDIC demanda intencionalidade didática e integração ao currículo, de modo a ampliar as possibilidades de mediação pedagógica e promover experiências de aprendizagem mais

significativas.

Nessa perspectiva, Valente (2018) enfatiza que o uso educacional das tecnologias deve favorecer a construção ativa do conhecimento, deslocando o foco de práticas transmissivas para abordagens centradas no estudante como sujeito do processo de aprendizagem. Tal concepção aproxima-se das contribuições de Almeida (1997), ao defender que a formação docente precisa articular dimensões tecnológicas e pedagógicas no mundo globalizado, promovendo práticas reflexivas e contextualizadas, capazes de responder às demandas da realidade educacional contemporânea.

A compreensão da educação no contexto da cultura digital também é enriquecida pela noção de cibercultura proposta por Lévy (1999), que destaca a emergência de formas coletivas de construção do conhecimento, mediadas por redes digitais e interações colaborativas. Nesse cenário, o conhecimento passa a ser produzido de maneira distribuída, configurando o que o autor denomina de inteligência coletiva, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a colaboração, a autoria e a participação ativa dos sujeitos.

Entretanto, a incorporação das tecnologias à educação não pode ser compreendida de forma neutra ou acrítica. Conforme apontam estudos contemporâneos, as tecnologias carregam implicações sociais, culturais e políticas que precisam ser problematizadas no contexto educativo. Nesse sentido, Selwyn (2017) alerta para os riscos de abordagens estritamente tecnicistas, defendendo a necessidade de uma perspectiva crítica que considere os impactos das tecnologias na produção de desigualdades e nas formas de acesso ao conhecimento.

No âmbito da formação docente, essa discussão aponta para a necessidade de superar modelos centrados exclusivamente no domínio técnico das ferramentas, incorporando dimensões pedagógicas, críticas e contextuais. A perspectiva freireana contribui significativamente para esse debate ao compreender o ensino como um processo dialógico e emancipatório mútuo, no qual o professor atua como mediador da aprendizagem, promovendo a autonomia e a construção crítica do conhecimento (Freire, 2002).

Adicionalmente, a literatura contemporânea tem enfatizado a importância da articulação entre diferentes saberes docentes para o uso efetivo das tecnologias na educação. O modelo TPACK, proposto por Mishra e Koehler (2006), evidencia que a integração das TDIC depende da inter-relação entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, indicando que o uso significativo das tecnologias requer uma abordagem integrada e contextualizada a realidade concreta. Estudos posteriores reforçam essa perspectiva ao destacar a necessidade de práticas formativas situadas, que considerem os contextos reais de atuação docente (Koehler; Mishra, 2006).

Nesse cenário, os RED assumem papel relevante como dispositivos pedagógicos que potencializam práticas interativas, colaborativas e multimodais. Quando utilizados de forma intencional e articulada aos objetivos de aprendizagem, os RED favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como análise, reflexão e resolução de problemas, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas (Valente, 2018).

Particularmente na Educação Básica, e de modo mais específico nos processos de alfabetização, letramento e matematização, os RED possibilitam a diversificação das estratégias pedagógicas, atendendo à heterogeneidade dos estudantes e respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Assim, sua utilização pode contribuir para práticas mais inclusivas e equitativas, desde que orientada por uma perspectiva crítica e fundamentada (Kenski, 2012).

Dessa forma, a integração das TDIC e dos Recursos Educacionais Digitais na formação inicial docente configura-se como um campo estratégico para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e socialmente comprometidas, alinhadas às demandas da cultura digital e aos princípios de uma educação democrática e inclusiva.

Assim, a integração das TDIC na formação docente não se limita ao domínio técnico, mas implica a construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas, alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

Resultados e discussão

Os resultados parciais evidenciam que a participação nas ações formativas têm contribuído para o desenvolvimento de competências tecnológicas e pedagógicas dos licenciandos, ampliando suas possibilidades de atuação na Educação Básica. Observa-se que os participantes passam a compreender os Recursos Educacionais Digitais não apenas como ferramentas técnicas, mas como instrumentos de mediação pedagógica, capazes de potencializar a aprendizagem (Kenski, 2012).

Além disso, as atividades desenvolvidas favorecem a articulação entre teoria e prática, aproximando a formação acadêmica da realidade escolar. A produção colaborativa de RED pode estimular a autonomia, a criatividade e o trabalho coletivo, elementos essenciais para a prática docente contemporânea (Almeida, 1997).

Outro aspecto relevante refere-se à promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, uma vez que os recursos digitais possibilitam a diversificação de estratégias de ensino, atendendo às diferentes necessidades dos estudantes (Kenski, 2012). Nesse contexto, a formação inicial docente voltada ao uso crítico das tecnologias digitais mostra-se fundamental para a construção de uma educação alinhada às demandas da cultura digital (Valente, 2018).

A formação orientada pela pesquisa-ação favorece processos de aprendizagem situados, nos quais os licenciandos constroem conhecimentos a partir de suas próprias práticas e experiências, contribuindo para a constituição de uma identidade docente mais crítica e reflexiva (Thiollent, 2008).

Além disso, observa-se que o uso dos Recursos Educacionais Digitais, quando articulado a objetivos pedagógicos claros, promove não apenas o engajamento dos estudantes, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e resolução de problemas, conforme discutido por Valente (2018).

Narrativa 1 – Uso instrumental → uso pedagógico

Inicialmente, as narrativas dos licenciandos evidenciavam uma compreensão limitada das tecnologias digitais, associadas predominantemente ao uso técnico. Como expressa uma participante: “Eu sempre usei tecnologia mais para passar atividade ou mostrar vídeo, mas nunca pensei em como criar algo que ajudasse realmente na aprendizagem das crianças” (Licencianda 1)

Essa percepção inicial reforça o que Kenski (2012) problematiza ao afirmar que o uso das tecnologias, quando desvinculado de intencionalidade pedagógica, tende a reproduzir práticas tradicionais.

No entanto, ao longo das formações, observa-se uma mudança significativa na compreensão dos participantes, que passam a reconhecer o potencial pedagógico dos Recursos Educacionais Digitais: “Depois das oficinas, comecei a pensar em como usar os jogos e atividades digitais para ensinar leitura e matemática, e não só como algo para distrair os alunos.” (Licenciando 3). Essa transformação indica um deslocamento do uso instrumental para uma perspectiva pedagógica que enfatiza a aprendizagem ativa mediada pelas tecnologias (Valente, 2018).

Narrativa 2 – Desenvolvimento de autoria docente

A produção colaborativa de Recursos Educacionais Digitais favoreceu o desenvolvimento de uma postura autoral entre os licenciandos: “Criar um jogo no Wordwall me fez perceber que eu posso produzir meu próprio material, adaptado à realidade dos alunos.” (Licencianda 5)

Essa experiência revela a construção de uma cultura de autoria docente, na qual os participantes deixam de ser apenas consumidores de conteúdos digitais para se tornarem produtores. Tal movimento dialoga com a noção de inteligência coletiva de Lévy (1999),

evidenciando a construção compartilhada do conhecimento em ambientes digitais.

Além disso, a autoria docente contribui para o fortalecimento da autonomia profissional, elemento central na formação de professores críticos e reflexivos (Almeida, 1997).

Narrativa 3 – Reflexividade e mudança de concepção pedagógica

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento de uma postura reflexiva em relação à prática pedagógica: “Antes eu pensava que tecnologia era só um recurso extra, mas agora vejo que ela pode ajudar a organizar a aula e tornar o aprendizado mais significativo.” (Licenciando 7)

Essa mudança de concepção evidencia avanços na compreensão do papel mediador do professor, aproximando-se da perspectiva freireana de educação, que valoriza o diálogo e a construção do conhecimento (Freire, 2002). Além disso, a reflexão sobre a prática mostrou-se central no processo formativo, favorecendo a articulação entre teoria e prática (Almeida, 1997).

Narrativa 4 – Inclusão e diversidade na aprendizagem

As narrativas também evidenciam a percepção dos licenciandos quanto ao potencial inclusivo das tecnologias: “Percebi que com os recursos digitais dá para adaptar atividades para diferentes alunos, respeitando o ritmo de cada um.” (Licencianda 9)

Esse aspecto reforça o papel dos Recursos Educacionais Digitais na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, conforme discutido por Kenski (2012), ao destacar a possibilidade de diversificação das estratégias de ensino mediadas pelas tecnologias. Assim, os RED contribuem para atender à heterogeneidade dos estudantes, favorecendo uma educação mais democrática e equitativa.

A análise das narrativas, articulada aos demais dados produzidos, evidencia um processo formativo marcado pela ressignificação das práticas e concepções dos licenciandos em relação ao uso das tecnologias digitais. Observa-se um movimento que vai do uso instrumental para uma apropriação pedagógica crítica e contextualizada, caracterizando o desenvolvimento de competências tecnológicas e pedagógicas integradas.

Esse processo confirma a relevância de propostas formativas que articulem teoria, prática e reflexão, conforme indicam Almeida (1997) e Valente (2018), e reforça a necessidade de uma formação docente alinhada às demandas da cultura digital contemporânea.

Considerações

O estudo evidencia que a integração dos Recursos Educacionais Digitais na formação inicial docente constitui uma estratégia relevante para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e contextualizadas. A formação proposta pelo projeto contribui para o desenvolvimento de professores mais críticos, reflexivos e preparados para atuar em contextos marcados pela presença das tecnologias digitais.

Destaca-se, ainda, que iniciativas que articulam ensino, pesquisa e extensão, como a desenvolvida na Escola de Aplicação da UFPA, potencializam a formação docente e contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento. Por fim, ressalta-se a importância de ampliar estudos nessa área, considerando os desafios e possibilidades da integração das TDIC na Educação Básica.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. **What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?** *Teachers College Record*, New York, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2017.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e práticas pedagógicas**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

POLÍTICA PÚBLICA PARA A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO FOCO

**Eloar Teixeira de Brito
Ronaldo Marcos de Lima Araujo**

Introdução

Este estudo é parte do apanhado teórico da dissertação de mestrado que analisou o uso do discurso de Protagonismo Juvenil presente nos documentos da Reforma do Ensino Médio. Nossa investigação norteou-se a partir do que estabelece a Reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, na qual se propõe a reelaboração do currículo, desta etapa de ensino, por meio da oferta de itinerários formativos. O objeto de pesquisa é o discurso de Protagonismo Juvenil anunciado pela Reforma. Possuímos por objetivo analisar sob qual concepção o protagonismo juvenil que a nova Lei busca assegurar se origina e está pautado, uma vez que este possui ambiguidades em seu sentido que cabem questionar

A abordagem metodológica da pesquisa é do tipo qualitativa Minayo (2009, p. 21) ressalta que a pesquisa qualitativa se refere a questões particulares, se ocupando “nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Para atingirmos o nosso objetivo utiliza-se dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental no qual o principal objetivo da pesquisa bibliográfica é propiciar, aos pesquisadores e pesquisadoras, a relação direta com obras, artigos ou documentos referentes ao tema de estudo, sendo necessário, para quem irá optar pela pesquisa bibliográfica, ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já possuem reconhecimento do domínio científico (Oliveira, 2007 apud Sá-silva; Almeida; Guindani, 2009). Tal percurso metodológico nos propiciou a analisar a atual Reforma da última etapa da educação básica que promove o discurso de protagonismo juvenil.

Juventude da classe trabalhadora e Políticas Públicas educacionais

As políticas públicas educacionais voltadas para a categoria juventude caracterizam-se como voltadas para os jovens pobres associados a vulnerabilidade, drogas, gravidez indesejada, tendo, como foco principal, a imersão no mercado de trabalho e no empreendedorismo (Souza, R., 2009).

Tais políticas são marcas dos organismos multilaterais, os quais ditam as regras das concepções dos discursos e enunciados que envolvem a educação pública. São políticas que veem os jovens como uma categoria que necessita de ações de contenção à vulnerabilidade e mantenedora de mão de obra para o mercado. R. Souza (2009, p. 3), nesse sentido, destaca que: “a maior parte das medidas propostas visa a integração da juventude pobre mediante ao acesso aos serviços, a inserção no mercado de trabalho (o que não significa garantia de emprego mas o “fomento do empreendedorismo juvenil” cf. Brasil, 2006) [...]”.

A última etapa da educação básica, o ensino médio, por sua vez, é tida como um principal ponto de partida para o crescimento do país, conforme ressalta Madeira (2006, p. 148): “os estudos tem mostrado ainda a importância do ensino médio para a efetivação de saltos de qualidade no desenvolvimento, uma vez que facilita muito a absorção de novas tecnologias”. Desse modo, segundo a mesma autora, o nível de escolaridade de um jovem está diretamente relacionado “à dimensão do seu espaço na trajetória do ciclo vital” (Madeira, 2006, p.148).

Destaca-se, também, o entendimento de que o prolongamento da fase juvenil relaciona-se ao aumento do espaço de tempo atribuído aos jovens no desenvolvimento do ciclo vital, como ressalta Madeira (2006, p. 139): “a infância se encurta, a adolescência se estica, e torna-se comum que o amadurecimento e a passagem para a vida adulta aconteçam somente quando o jovem sente segurança na sua inserção no mercado de trabalho”.

Sposito (1997 apud Freitas, 2012, p. 185), reflete a respeito desse tipo de tratamento analítico:

O tratamento analítico, por exemplo, permanece atravessado por uma tensão intrínseca, pois a primeira questão que se apresenta para os pesquisadores desse campo ainda é a própria definição da categoria juventude. Como resultado, a produção acadêmica permanece fortemente atrelada ao universo escolar, provocando uma forte adesão dos estudos sobre grupos juvenis com a sua condição de alunos. Essa ênfase mantém as análises no marco de uma sociologia da escola, cujo limite se revela na ausência de anexos empíricos e teóricos capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade dos jovens.

Contudo, precisa-se avançar na discussão, no sentido de entender que a totalidade dessa realidade possui mais variantes que apenas o interesse pela busca da qualificação profissional, e que isso se atrela à redução do desemprego, da gravidez indesejada e de outros possíveis entraves no crescimento do país e da redução do prolongamento da fase juvenil, o que coloca, por sua vez, grande responsabilidade no ensino médio por esse salto de realidade na vida dos jovens. Esse entendimento reafirma o discurso de protagonismo juvenil e de responsabilização dos jovens sobre o seu futuro.

O entendimento da categoria juvenil, nesse contexto, se caracteriza por um binômio de entendimentos referentes a ela, na qual ora se define como causadores de problemas sociais,

ora como vítimas desses. Nesse processo, cabe aos organismos responsáveis estabelecerem resultados provenientes dessa problemática (Freitas, 2012).

O ensino médio, por sua vez, já se situa como uma etapa na qual historicamente duas posições diferentes em um campo de disputa são colocadas em evidência, onde um é de cunho pragmático, propondo um tipo de educação estabelecida aos moldes do capital e que, atualmente, toma as rédeas das decisões que envolvem a formação da juventude, conforme já citado nas linhas deste trabalho. As características desse tipo de formação estão atreladas com políticas voltadas para jovens pobres e considerados por estas, como vulneráveis. Outro campo de disputa se refere a uma formação considerada em suas múltiplas dimensões e em sua totalidade, fortalecendo o coletivo em detrimento do individual e imediato, e das competências específicas do modelo de formação votado para o que se espera do aluno, com características adaptáveis ao mercado, nesse segundo campo, conforme destaca Gramsci (1978 apud Araujo; Rodrigues, 2011, p. 12) o que se espera é uma formação integral:

[...] lhes propicie tanto os conhecimentos provenientes da *societas rerum*, para garantir os saberes científicos necessários para dominar e transformar a natureza, quanto o *societas hominum*, promovendo uma consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil.

Sobre isso, também destacamos as pesquisas de Araujo e Frigotto (2015, p. 68), no que se refere a formação dos indivíduos acerca da perspectiva da formação humana integral: “procura-se com isso formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de social”.

Ou seja, este segundo campo se atrela a um tipo de formação com perspectivas a emancipação humana, se distanciando de uma formação subordinada aos desígnios do capital.

O projeto de vida dos jovens do ensino médio, nessa nova configuração, é evidenciado também como ponto importante nessa trajetória. São considerados, então, pela nova proposta de ensino médio: projetos de vida, liberdade de escolha e protagonismo. Contudo, as bases legais definem que a escolha dos estudantes dependerá da oferta dos itinerários formativos de cada instituição, considerando o seu contexto, o que deixará frágil essa etapa de ensino considerada com educação básica comum. Sobre isso, Kuenzer (2017, p. 333) ressalta que: “para o Movimento em defesa do Ensino Médio, essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1998) e as DCNEM/ 2012”.

Oportuniza-se, desse modo, um ensino diversificado no sentido de cada instituição

poder oferecer aquilo (itinerário formativo) que lhe é mais viável, bem como fragiliza-se a ideia de liberdade de escolha dos jovens, uma vez que estes serão induzidos à escolha do que já deverá estar estabelecido pela instituição de ensino da sua região, ou que estará mais próxima a ele. Kuenzer (2017, p. 335) contribui nesse sentido, dispondo que:

A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas o que levará a restrição das possibilidades de escolha, pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Dessa forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga, dependendo da carga horária, isso só será possível na forma subsequente.

Nessa mesma linha de raciocínio, é fragilizado também o enunciado de protagonismo juvenil, uma vez que esse protagonismo se sustenta e se atrela na ideia de livre escolha dos jovens a partir de seus projetos de vida, além de considerar, nas linhas desse estudo, o hibridismo do enunciado de protagonismo juvenil.

[...] o protagonismo dos estudantes e de suas famílias constitui, pois, um objeto multifacetado, carregado de significado pedagógico e político e, portanto potencial catalizador de conflitos, de simulações e omissões, mas também potencial estimulador de ricos desdobramentos democráticos (Zibas; Ferretti; Tartuce, 2005, p. 50).

A disseminação do discurso de protagonismo dos jovens é algo pensado de forma a responsabilizá-los pelo caminho que irão decidir durante o percurso do ensino médio. É pensado, ainda, sobre como a fragilidade de algumas escolas na oferta de itinerários formativos agrava ainda mais o risco de o jovem da escola pública, filho de trabalhador, optar por um caminho que o leve ao imediato mercado de trabalho, aliado a uma formação aligeirada, considerando também o que Frigotto (2004, p. 15) assim expõe: “cresceu o número de jovens que participam ‘de trabalhos’ ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudarem seus pais a compor a renda familiar”.

O hibridismo do enunciado do termo “protagonismo juvenil” também se choca com a imprecisão do uso da categoria juventude. De acordo com Pais (1990, p. 140), “a juventude é uma categoria socialmente manipulada e manipulável”.

Sobre o conceito de juventude, Pais (1990, p. 139) reflete que:

[...] a emergência das teorias científicas é sempre paradoxal. E, como as teorias, também os conceitos são paradoxos, até no sentido em que se multiplicam para cobrirem aparentes unidades da realidade, como afinal acontece [...] com o conceito de juventude.

Ou seja, a discursão que envolve o protagonismo e a juventude é complexo e situa-se em um campo no qual as regras são ditadas pelos organismos internacionais, onde se situam as determinações que irão tratar da categoria com uma visão de mão de obra para o mercado.

Ao se fazer as reflexões situadas nesta sessão teórica, problematiza-se o sentido de protagonismo juvenil atrelado à ideia de livre escolha dos itinerários formativos, que a nova legislação carrega, o que torna frágil o discurso da Lei nº 13.415/2017, situada em um contexto no qual a juventude é tratada de forma inconsistente no que se refere ao seu conceito.

Considerações

As políticas públicas para a juventude no país se estabeleceram com fortes influências de Organismos Multilaterais, pelo qual os processos formativos ofertados para a classe trabalhadora se configuram por formar jovens que sejam interessantes ao mercado de trabalho imediato.

O Ensino Médio como uma etapa crucial e decisiva na vida da juventude, por ser a última etapa da Educação Básica, é um campo de disputa de projetos societários, a reforma dessa etapa de ensino instituída pela Lei 13.415/2017 propõe o discurso de Protagonismo juvenil através da liberdade de escolha por meio de itinerários formativos, e se estabelece como forma de responsabilização dos jovens pelo seu percurso formativo. As várias inconsistências tanto no entendimento da categoria juventude quanto no hibridismo do discurso de protagonismo juvenil favorece a proposta do projeto societário voltado aos interesses do capital.

Referências

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em questão**, Natal, v. 55, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Orgs). Referências sobre práticas formativas em educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p.7-43.
- FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.
- FREITAS, Alexandre S. Identidades juvenis, desemprego e processos de subjetivação nas políticas de juventude. In: OLIVEIRA, de Ramon (org). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em Debate**. Papirus 2012. p. 181-202.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação**. Regina Novaes e Paulo Vannuchi (org). Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2004.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto

do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, abr./jun. 2017.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. *In*: CAMARANO, Ana Amélia (org). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro, instituto de pesquisa econômica aplicada, p. 139-169, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise social**. v. XXV(105-1106), p. 139-165, 1990.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n.1, p. 1-15, jul. 2009.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil o discurso da juventude sem voz. **Bras. Adolescência e conflitualidade**. v.1, n.1, p.1-28, 2009.

O PROJETO MUNDIAR COMO PRODUTO DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Danielly Cristinne Barbosa de Campos
Alberto Damasceno

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar a parceria público-privada (PPP) no contexto da Educação Básica pública da Amazônia paraense, sobretudo, em relação à parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), no âmbito do Projeto Mundial. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental à luz de Gil (2002), que considera a pesquisa documental como um paradigma da investigação qualitativa, em que as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Para fundamentar nossas análises e reflexões do objeto, dialogamos com textos de Silva Júnior (2020), Peroni e Caetano (2015), Peroni (2018), Oliveira (2017) e outros que versam sobre políticas públicas e reformas educacionais, relação público-privada, com ênfase na gestão gerencial dos processos pedagógicos na escola.

O tema se torna relevante pela importância de compreender como as políticas sociais – inclusive, as educacionais – são reflexo de orientações internacionais que têm como marco o Consenso de Washington (1989). No Brasil, desde o final da década de 1990, essas orientações vêm se intensificando e delineando as políticas educacionais, segundo um processo que resulta do novo modelo de Estado implantado no país a partir desse período (Silva Júnior, 2020).

Esse novo delineamento se deu a partir do diagnóstico realizado pelo governo brasileiro à época, que culminou no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), com ampla defesa de vertentes mercantis pelo discurso oficial, como: privatização; modernização do aparelho do Estado; e gestão por resultados via parcerias público-privadas, no período de 1995 a 2002, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Durante a reforma, houve a implementação de leis, decretos e outros documentos legais que acabaram promovendo a redução da atuação do Estado brasileiro em várias áreas, inclusive a da promoção do direito à educação e da participação de grupos da iniciativa privada na condução de políticas sociais em parceria com o Estado.

No que concerne às políticas educacionais, a aproximação do setor público com o privado se intensificou a partir de 1997, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a ser vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e a produzir estudos sobre a situação da Educação Básica brasileira. Nesse período, o INEP divulgou o cenário educacional brasileiro, enquanto o governo federal e alguns governos estaduais e municipais ampliaram a elaboração e execução de programas e projetos em parceria com instituições privadas, como Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundação Roberto Marinho (FRM), entre outras, com o objetivo de promover melhorias nos índices educacionais – haja vista que a lógica das empresas privadas, conforme o discurso oficial, é considerada eficiente e eficaz.

Nesse sentido, a lógica privatista vem se materializando e se consolidando no cenário educacional brasileiro, especialmente em relação a parcerias estabelecidas entre diferentes esferas da Administração Pública que acabaram adentrando a educação pública brasileira e caracterizando a educação como produto – em vez de como um direito de todos (Oliveira, 2017).

O fomento à parceria público-privada no Brasil

A partir da Constituição Federal brasileira de 1988, as PPPs no Brasil foram estabelecidas entre o setor público e o privado, passando a fazer parte das ações governamentais por meio da Emenda Constitucional nº 19/1998 (Brasil, 1998). A justificativa era de que o governo brasileiro estava com dificuldades para gerenciar suas ações governamentais, em virtude da crise fiscal e da fragilização financeira do Estado vivenciada a partir da década de 1980.

Sobre esse período, Draibe (1989) afirma que o Brasil vivenciava um modelo de Estado meritocrático-particularista-clientelista, de modo que tal modelo se caracterizava pela existência de políticas específicas para diferentes grupos sociais, existindo discriminações de determinadas ações contra grupos específicos da sociedade, o que acarretava profundas desigualdades sociais.

Nesse contexto, ocorreram transformações políticas, econômicas e sociais, e sua intensificação acabou estreitando a relação entre o setor público e o privado. Diante disso, o Estado buscou respaldo no processo da descentralização para incorporar o paradigma, em que a descentralização se fazia necessária para o setor público se tornar mais eficiente. Entretanto, o Estado reduziu sua responsabilidade em garantir direitos e acabou fortalecendo a inserção das ações do setor privado no público (Barreto, 1999).

Diante dessas mudanças, Fernando Henrique anunciou, em 1995, que uma de suas estratégias era o projeto de reforma do Estado por meio do PDRAE, cuja concepção apregoava

que a reforma promoveria a redefinição do papel do Estado, deixando este de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995, p. 12).

As parcerias público-privadas no contexto da Educação Básica brasileira

A inserção das PPPs no contexto da Educação Básica no Brasil, ocorreu a partir de 1990, quando houve o fortalecimento dessas parcerias por meio de documentos jurídicos.

Com a promulgação da CF/88, a gestão democrática passou a se constituir como “parte do processo de construção da democracia da sociedade brasileira” (Peroni, 2018, p. 218). Contudo, o que se observa é a desconstrução da gestão pública de caráter democrático – inclusive dentro da escola –, pois as instituições privadas vêm cada vez mais definindo os moldes de organização tanto da gestão quanto dos conteúdos que serão ministrados durante o processo educativo. A esse respeito, Peroni (2016) afirma que a gestão democrática está em crescente disputa com a gestão gerencial ou outras formas de gestão vinculadas ao mercado e que ao mesmo tempo em que ocorrem conquistas sociais para a democratização da educação, em um processo de correlação de forças, é possível verificar a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando diretamente as políticas educativas.

No tocante às políticas educacionais para a Educação Básica, há nos últimos anos um conjunto de contratos entre os setores público e privado, por meio de compra de “pacotes educacionais” e/ou de materiais apostilados, de compras de sistemas de gestão, entre outros programas ou projetos educacionais. Estes se constituem com ou sem fins lucrativos – a exemplo da Fundação Roberto Marinho, aqui analisada com destaque –, estando cada vez mais organizadas em uma espécie de rede educacional. Esse fenômeno é considerado, por Peroni e Caetano (2015), como mercadificação da educação pública.

No tocante às PPPs em âmbito estadual, sobretudo, no caso específico do Pará, essas parcerias ocorrem, inclusive, por projetos advindos de instituições como a Fundação Roberto Marinho, que vem determinando no Pará um tipo de educação alinhado aos valores do mercado, como empreendedorismo e meritocracia (Santos, 2017). A FRM atua principalmente por meio do projeto Telecurso, estando presente no cenário amazônico paraense desde 2014, com o objetivo de diminuir o índice de distorção idade/ano dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parceria público-privada no contexto da educação paraense: o Projeto Mundial

Acompanhando o movimento da esfera federal, o estado do Pará organizou uma legislação voltada para estabelecer parcerias público-privadas para o desenvolvimento de ações governamentais. Em se tratando de legislação, citamos: a Lei estadual nº 7.649/2012 (Pará, 2012), que definiu normas de licitação e contratação de PPPs no âmbito do estado, e deu outras providências; e o Decreto estadual nº 713/2013 (Pará, 2013), que instituiu o Programa de PPPs e regulamentou o Conselho Gestor de PPPs no Pará (CGP/PA), para a gestão dos contratos e procedimentos necessários para a contratação de parcerias no âmbito da Administração Pública do estado, criado pela Lei Estadual nº 7.649/2012.

Por meio dessas legislações, as PPPs ficaram respaldadas e, de certo modo, mais fáceis de serem concretizadas, tendo em vista que tanto a Lei quanto o Decreto não só abrem espaço para o setor privado colaborar com a administração pública, como transferem a responsabilidade de gerenciar alguns serviços públicos, até mesmo a educação.

No contexto educacional, o governador Simão Robson de Oliveira Jatene (2011-2018) iniciou as celebrações contratuais, após analisar os dados educacionais apresentados pelo INEP, que apontavam um cenário desanimador em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e à distorção idade/ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De acordo com o INEP, em 2013, a taxa de distorção idade/ano do Ensino Fundamental alcançou 34,7% e do Ensino Médio alcançou 52,8%; já em 2014 os índices diminuíram para 33,3% e 51,7%, respectivamente. Contudo, mesmo percebendo a diminuição dos índices ainda existia uma grande parcela de alunos em atraso em relação à vida escolar.

Diante do cenário, o governo paraense lançou, em 2013, o Pacto pela Educação do Pará, que objetivava melhorar a qualidade da Educação Básica a partir do desenvolvimento de ações que foram descritas na Cartilha do Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará (Pará, 2016). O Plano Estratégico definiu como meta aumentar em 30% o IDEB de todos os níveis em 5 anos, além de elaborar 7 resultados que perpassam por aspectos de melhoria do desempenho dos alunos, diminuição da evasão, capacitação dos profissionais da educação, melhoria da rede física e dos equipamentos das escolas, implantação de gestão para resultados, mobilização de amplos setores da sociedade e utilização das tecnologias de informações.

Foi nesse cenário que a Fundação Roberto Marinho adentrou o Pará, com o objetivo de melhorar o índice de distorção idade/ano existente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

De acordo com o portal Memória de Roberto Marinho, dentre as ações desenvolvidas

pela Fundação, houve o lançamento do projeto voltado para a educação, intitulado Telecurso em 1978, em parceria com a Fundação Padre Anchieta. Inicialmente, o objetivo do telecurso era atender a adultos que objetivavam concluir o 2º grau, hoje Ensino Médio. Contudo, em 1981, foi lançada a versão do Telecurso voltada para o 1º grau, hoje Ensino Fundamental, que passou a ser uma forma de acesso à educação para um número maior de pessoas.

No caso específico do estado do Pará, a FRM estabeleceu parceria com o governo do estado após a SEDUC-PA ter declarado não ter competência e capacidade institucional para implantar e desenvolver projetos em larga escala, pois, em 2014, de acordo com informações presentes no Projeto de Melhoria da Qualidade e Incremento da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará (BR-L1329), havia a necessidade de implantar ações que resolvessem problemas de gestão, rendimento, cobertura, infraestrutura e de fluxo escolar. Para isso, ela solicitou ajuda financeira junto ao BID para o incremento de ações que visassem a melhorar a qualidade da Educação Básica no Pará (Pará, 2014).

Com essa justificativa, a SEDUC-PA apresentou como proposta a contratação da tecnologia do Telecurso da Fundação Roberto Marinho, para atender a alunos com faixa etária entre 13 e 17 anos no Ensino Fundamental, e de 17 a 20 anos que estivessem no Ensino Médio na rede estadual. O objetivo seria reduzir o fenômeno da distorção idade/ano e obter resultados eficazes em um curto período.

A esse respeito, compreendemos que a justificativa da SEDUC-PA em relação a sua falta de capacidade técnica institucional e à necessidade de estabelecer as parcerias com a FRM faz alusão ao discurso neoliberal, no qual uma das opções para melhorar as ações do Estado é a intervenção das empresas privadas. Compreendemos ainda que tal situação, ao mesmo tempo em que reflete os problemas enfrentados pela Secretaria de Estado de Educação, acaba demonstrando a submissão do Estado à lógica da gestão privada.

No caso paraense, a FRM atuou durante quase cinco anos, segundo informações publicadas no dia 8 de abril de 2014 e no dia 27 de agosto de 2018 no Diário Oficial do Pará (DOE-PA), que publicizou o Contrato nº 04/2014 e os Termos Aditivos assinados no dia 11 de julho de 2016 e no dia 7 de junho de 2018, que tinham como objeto a prestação de serviços com vistas à implementação do Projeto Pará, voltado para atender ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio por meio da tecnologia Telecurso e a metodologia telessala, com prazo de vigência total até o dia 31 de março de 2019 (Pará, 2014, 2018).

Ao analisar o processo de institucionalização e implementação do Projeto Mundiar, sinteticamente apresentado, é possível inferir que existiu uma rede de interesses entre o estado e a Fundação Roberto Marinho, uma vez que, para o estado, a parceria com a FRM

representava uma menor necessidade de pessoal, menor tempo de implementação e menor investimento direto, em razão da Fundação já vender o material didático e promover o processo de formação continuada para os professores.

Considerações finais

Iniciamos nossos estudos compreendendo que, no final da década de 1990, seguindo orientações internacionais, o Brasil passou a intensificar e delinear políticas públicas – dentre elas, as educacionais – aos moldes do novo modelo de Estado adotado no país após a implantação do PDRAE.

Logo, houve a promulgação de um conjunto de documentos jurídicos com a finalidade de respaldar as relações público-privadas no cenário político brasileiro, buscando garantir juridicamente a celebração de contratos entre o estado e empresas privadas. Assim, o estado do Pará celebrou contrato entre a Fundação Roberto Marinho e a SEDUC-PA, com o intuito de diminuir a distorção idade/ano nos Ensinos Fundamental e Médio para os alunos matriculados na rede estadual, e denominou o projeto de Mundiar. A medida consistiu em adotar intensa parceria entre o setor público e o privado, com a inserção dos preceitos do mercado na educação pública, mostrando simetria do global com o local.

No caso da parceria público-privada do Projeto Mundiar, o que se observou foi a incorporação de princípios do mercado à Escola Básica paraense, porque houve um alto investimento financeiro na compra do projeto, ao passo que este não atendia às diferentes realidades no âmbito do Pará, que conta com escolas na área urbana, rural e ribeirinha, isto é, com situações e públicos distintos, que não podem ser homogeneizados, como querem as políticas de cunho neoliberal.

Referências

BARRETO, Maria Inês. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. *In*: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 107-150.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

DRAIBE, Sônia Miriam. **O Welfare State no Brasil: Características e perspectivas.** Ciências Sociais Hoje, São Paulo, p. 13-61, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. **A relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão.** Margens, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017.

PARÁ. Governo do Estado. Lei nº 7.649, de 24 de julho de 2012. Dispõe sobre normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas - PPP no âmbito do Estado do Pará e dá outras providências, nos seguintes termos. **Diário Oficial do Estado do Pará:** caderno 1, Belém, PA, ano 122, n. 32.206, p. 5-8, 25 jul. 2012.

PARÁ. Governo do Estado. Decreto nº 713, de 1º de abril de 2013. Institui o Programa de Parcerias Público-Privadas PPP/PA e regulamenta o Conselho Gestor de Parcerias Público-Privadas do Estado do Pará – CGP/PA, para a gestão dos contratos e procedimentos necessários para a contratação de Parcerias Público-Privadas no âmbito da Administração Pública do Estado do Pará, criado pela Lei Estadual n. 7.649, de 24 de julho de 2012. **Diário Oficial do Estado do Pará:** caderno 1, Belém, PA, ano 123, n. 32.367, p. 5-6, 2 abr. 2013.

PARÁ. Governo do Estado. Resolução nº 397, de 12 de junho de 2014. Autoriza a expansão do Projeto Mundiar – Projeto de redução da defasagem idade-ano, a ser ofertado em caráter experimental, a partir de 2014, aos alunos matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano do Ensino Médio e que contam com 17 ou mais anos de idade na rede estadual de ensino do Pará – SEDUC/PA. **Diário Oficial do Estado do Pará:** caderno 4, Belém, PA, ano 124, n. 32.683, p. 5, 14 jul. 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará.** Belém: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4zya54f> Acesso em: 19 out. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Revista Movimento**, Niterói, v. 3, n. 5, p. 67-75, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. **Margens**, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 9-24, jun. 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Parecer sobre o Programa Future-se a pedido do CoC-CECH.** São Carlos: UFSCar, 2020.

ENTRE O SAGRADO INVISIBILIZADO E A RESISTÊNCIA: O (NÃO) RECONHECIMENTO DAS RAÍZES ANCESTRAIS AFRICANAS NAS PRÁTICAS DE BENZEDEIRAS EM CAPITÃO POÇO

**Merivane Marinho da Luz
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira**

Introdução

As práticas de benzimento fazem parte de uma das expressões mais persistentes da religiosidade popular amazônica. Persistente por continuar a existir e se manter firme mesmo rodeada de processos de discriminação e perseguição histórica. Estando profundamente enraizadas na cultura e no cotidiano de diferentes comunidades. Transmitidas por meio da oralidade e da experiência, essas práticas se mantêm vivas ao longo das gerações, sendo reconhecidas como formas de cuidado espiritual e mediação entre o humano e o sagrado.

No município de Capitão Poço (PA), a atuação das benzedadeiras encontra-se, em grande medida, vinculada a uma identidade religiosa associada ao catolicismo. Porém, embora tais práticas sejam frequentemente compreendidas a partir dessa matriz religiosa, estudos sobre a formação da religiosidade brasileira indicam que o benzimento resulta de processos históricos de sincretismo, nos quais diferentes tradições foram incorporadas e reelaboradas ao longo do tempo.

Nesse contexto, destaca-se a presença de saberes e práticas vinculados à ancestralidade africana integrados ao universo do catolicismo popular, o que permite o distanciamento identitário e reconhecimento de suas matrizes formadoras. O processo de reconhecimento dessas origens revela, portanto, uma questão complexa, atravessada por dinâmicas históricas e sociais que contribuíram para a invisibilização de determinadas heranças culturais, especialmente aquelas associadas às populações afrodescendentes.

Diante desse olhar, o estudo traz a reflexão a partir da problemática de (não) reconhecimento das raízes ancestrais africanas nas práticas de benzimento. O objetivo deste artigo é trazer as análises iniciais de uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento no curso de mestrado em Ciências da Religião, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA). De modo a buscar compreender de que forma a ancestralidade africana é preservada, reelaborada ou silenciada no interior da religiosidade popular amazônica, com foco no contexto de Capitão Poço.

A metodologia desta produção fundamenta-se em análise bibliográfica. Ao propor essa discussão, busca-se contribuir para as discussões sobre memória, identidade e valorização das heranças afro-brasileiras, evidenciando o benzimento como espaço de resistência cultural e produção de sentidos.

Referencial teórico

Esta produção insere-se no campo das Ciências da Religião e parte da compreensão de que o fenômeno religioso deve ser analisado como construção histórica, simbólica e socialmente situada. Nesse horizonte, o referencial teórico não ocupa função meramente ilustrativa, mas constitui instrumento fundamental, capaz de desdobrar análises coerentes acerca do objeto de estudo.

Ao investigar o (não) reconhecimento das raízes ancestrais africanas nas práticas de benzedoiras no município de Capitão Poço, torna-se imprescindível mobilizar autores que permitam compreender, simultaneamente, a religiosidade popular, os processos de sincretismo e as dinâmicas contemporâneas de reconhecimento e identidade.

A obra de Brandão (1986) contribui significativamente para a compreensão da religiosidade popular como um campo legítimo de produção de sentidos. Em *Os deuses do povo*, o autor evidencia que essas práticas não devem ser entendidas como manifestações folclóricas ou periféricas, mas como formas estruturadas de vivência do sagrado, organizadas a partir de significados construídos e compartilhados no âmbito comunitário.

Nesse sentido, Brandão reforça que a religiosidade popular se estrutura a partir de experiências coletivas que produzem e reproduzem sentidos no cotidiano social. Como afirma o autor, “a religião popular é, antes de tudo, uma forma de interpretação da vida e de organização simbólica da experiência social” (Brandão, 1986, p. 34). Essa perspectiva permite compreender que práticas como o benzimento não se limitam a ações isoladas, mas integram um sistema de significados que orienta a relação dos sujeitos com o sagrado, com a comunidade e com as formas de enfrentamento das adversidades.

Ao analisar agentes religiosos não institucionalizados, Brandão evidencia que a autoridade dessas pessoas decorre do reconhecimento em comunidade e da transmissão oral de saberes tradicionais. Essa perspectiva permite olhar para a benzedeira como liderança religiosa popular, cuja legitimidade se constrói na prática e na confiança coletiva, e não na chancela

institucional⁴. Embora Brandão não utilize exatamente essa expressão como conceito, sua obra permite inferir esse sentido ao discutir que a legitimidade das práticas religiosas populares não depende da autorização de instituições formais. Para o autor, o reconhecimento dessas práticas se constrói na experiência coletiva, na tradição e na confiança social, e não na validação institucional.

Os conceitos histórico e estrutural trabalhados por Bastide (1971) constitui elementos incontornáveis para a compreensão das matrizes africanas no Brasil. Na obra *As religiões africanas no Brasil*, o autor traz análises e compreensões acerca do sincretismo, conceito que precisa fazer parte da construção deste estudo. Bastide (1971) afirma que:

O sincretismo não é apenas justaposição de crenças, mas um processo pelo qual o negro, submetido a um sistema religioso dominante, reorganiza seu universo simbólico, reinterpretando as divindades africanas à luz do catolicismo imposto (p. 152).

A partir dessa perspectiva, o sincretismo pode ser compreendido como uma estratégia histórica de ressignificação e permanência cultural, na qual elementos de matriz africana não desaparecem, mas são reorganizados em novos contextos simbólicos. Esse processo evidencia que a incorporação de práticas ao catolicismo popular implica na construção de formas híbridas de religiosidade, marcadas pela adaptação, ressignificação e continuidade. Nesse sentido, práticas como o benzimento podem ser interpretadas como expressões desse movimento, nas quais diferentes tradições coexistem e se articulam, ainda que nem sempre sejam reconhecidas em sua origem.

Essa formulação permite compreender que a presença de elementos africanos em práticas sociais como o catolicismo popular⁵, pode ocorrer sob formas reelaboradas e, por vezes, não reconhecidas explicitamente. Ao mesmo tempo, uma leitura crítica contemporânea tensiona a ênfase bastidiana, ressaltando a agência criativa das populações afrodescendentes na recriação de suas tradições. Ainda assim, o conceito de sincretismo nos permite identificar permanências simbólicas e estratégias históricas de sobrevivência cultural.

⁴ O termo chancela institucional pode ser compreendido, como a validação ou reconhecimento formal conferido por instituições socialmente estabelecidas, como igrejas, Estado ou organizações oficiais.

⁵ Segundo Roger Bastide, o catolicismo popular é uma forma vivida, reinterpretada e apropriada pelas camadas populares, especialmente no contexto da formação social brasileira. Em *As religiões africanas no Brasil* (1971), Bastide demonstra que o catolicismo, ao chegar ao Brasil colonial, não se manteve como sistema religioso puro ou homogêneo. Ele foi apropriado pelos diferentes grupos sociais indígenas, africanos escravizados e populações mestiças, e passou por processos de reelaboração simbólica. No caso das populações africanas, o catolicismo popular tornou-se um espaço estratégico de reorganização religiosa.

Para ampliar essa discussão no contexto contemporâneo, a pesquisa dialoga com Munanga (2019), especialmente no que se refere às reflexões sobre identidade, ancestralidade e ideologia do branqueamento. Em sua obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, Munanga (2019) nos mostra que a formação social brasileira foi marcada por um projeto simbólico de apagamento das heranças africanas, no qual a valorização da branquitude⁶ operou como parâmetro de legitimidade cultural.

Nesse sentido, Munanga (2019) evidencia que a construção da identidade nacional brasileira esteve profundamente atravessada por estratégias de valorização da branquitude e de apagamento das referências africanas. Como afirma o autor, “essa discussão não pode ser sustentada sem que se coloque no bojo da questão o ideal do branqueamento, materializado pela mestiçagem e seus fantasmas” (Munanga, 2019, p. 29).

A partir dessa perspectiva, percebemos que o não reconhecimento das matrizes africanas em determinadas práticas culturais não se configura como simples desconhecimento, mas como resultado de um processo histórico de hierarquização simbólica, no qual elementos associados à africanidade foram sistematicamente deslegitimados. Essa perspectiva permite problematizar esse distanciamento que expressam efeitos de uma lógica social que privilegia determinadas matrizes culturais em detrimento de outras.

Em diálogo com essa abordagem, Sampaio, Lages e Campos na obra *Religiões afro-brasileiras* (2025) analisa o racismo religioso como dimensão específica do racismo estrutural brasileiro, que incide particularmente sobre tradições de matriz africana. Ao discutir as formas de deslegitimação simbólica e invisibilização dessas tradições, as autoras ampliam a compreensão das dinâmicas contemporâneas que atravessam o campo religioso.

Sampaio, Lages e Campos (2025) compreendem o racismo religioso como uma dimensão do racismo estrutural brasileiro, evidenciando que a deslegitimação das religiões de matriz africana ocorre por meio de processos históricos e sociais que produzem sua invisibilização no espaço público. O que nos permite analisar que o apagamento dessas tradições não se dá apenas por ausência de reconhecimento, mas por mecanismos ativos de inferiorização simbólica, que impactam diretamente as formas de identificação e pertencimento religioso.

No passo que Brandão (1986) possibilita compreender a lógica interna da religiosidade

⁶ 4 Segundo Munanga (2019) após a abolição, o Brasil adotou um projeto de “embranquecimento” populacional e simbólico. A mestiçagem foi defendida como caminho para “diluir” a presença negra na formação nacional. Assim, a branquitude não é apenas uma característica fenotípica, mas um lugar de poder, um parâmetro normativo que organiza hierarquias sociais e culturais.

popular, Bastide (1971) oferece instrumental para analisar processos históricos de reelaboração simbólica, Munanga (2019) contribui para problematizar o não reconhecimento das raízes africanas à luz da ideologia do branqueamento e Sampaio, Lages e Campos (2025) fornecem categorias para interpretar as dinâmicas contemporâneas de deslegitimação e racismo religioso.

A sustentação que orienta a escolha teórica é o fato de que a partir deste desdobramento teórico as categorias mobilizadas permitem analisar as práticas das benzedadeiras não como fenômeno isolado, mas como expressão de processos históricos de ancestralidade, reelaboração simbólica e reconhecimento. Ao mesmo tempo, delimitam o alcance da pesquisa, evitando generalizações sobre o conjunto das religiões afro-brasileiras e concentrando-se no recorte específico do município de Capitão Poço.

Metodologia

O artigo foi construído com a base metodológica a partir de uma pesquisa com análise bibliográfica, por meio da articulação de conceitos sobre religiosidade popular, sincretismo, branquitude e racismo religioso. A produção deriva de uma pesquisa em desenvolvimento no curso de mestrado em Ciências da Religião, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA). No movimento de desenvolvimento de investigação durante a trajetória de mestrado, há a intensão de desenvolver uma pesquisa de campo. Com o objetivo de ir em busca de narrativas das benzedadeiras do município de Capitão Poço, buscando identificar aspectos relevantes para a produção científica, especialmente no que se refere a vivências religiosas e significados que elas atribuem a essas práticas no contexto da diversidade religiosa local.

Resultados e Discussões

A pesquisa bibliográfica desenvolvida permitiu a observação e o despertar de um olhar humanizado referente às práticas de benzimento, no contexto estudado. Uma percepção alcançada foi a não configuração destas práticas como manifestações isoladas de religiosidade individual, mas como expressões historicamente constituídas e atravessadas por processos de reelaboração simbólica e dinâmicas de reconhecimento cultural a partir do sincretismo.

O referencial utilizado nos permite a interpretação da prática de benzimento como um espaço de reorganização simbólica, no qual elementos de matrizes africanas são preservados sob formas ressignificadas, especialmente quando incorporados ao universo do catolicismo popular. Uma vez que a permanência desses elementos não depende necessariamente de seu

reconhecimento explícito, mas de sua funcionalidade no interior das práticas e rituais.

As vivências com a religiosidade popular amazônica, mais específico com benzedeiras da região do município de Capitão Poço (PA), permitiu perceber e olhar para essas práticas como um local invisibilizado socialmente e de resistência. A partir da compreensão de que a formação social brasileira foi marcada por processos de valorização da branquitude e apagamento simbólico das heranças africanas. Portanto, o distanciamento identitário a qual a pesquisa propões pode ser compreendido não como ausência de ancestralidade, mas como efeito de processos históricos de deslegitimação cultural e racismo religioso.

Nesta produção este lugar é interpretado como um território híbrido, no qual coexistem múltiplas camadas históricas e simbólicas, que articulam memória, adaptação e continuidade cultural. Assim, essas práticas não se configuram apenas como rituais de cuidado espiritual, mas como espaços de negociação identitária, nos quais ancestralidade, pertencimento e reconhecimento são continuamente (re)construídos.

A análise também evidencia que o benzimento se constitui como um campo de saber que articula dimensões práticas e simbólicas, no qual o conhecimento não se organiza a partir de lógicas formais ou institucionalizadas, mas por meio da experiência, da oralidade e da confiança comunitária. Nesse contexto, a legitimidade dessas práticas não depende de validação institucional, mas do reconhecimento social construído no cotidiano, o que reforça sua permanência e relevância nas comunidades.

Tal aspecto permite compreender o benzimento como uma forma própria de produção de conhecimento, situada e vinculada às realidades locais. Além disso, observa-se que essas práticas operam em uma lógica que integra cuidado, espiritualidade e relações sociais. O benzimento, nesse sentido, configura-se como uma prática que reorganiza experiências oferecendo sentidos e formas de enfrentamento que dialogam com a cultura local.

Considerações Finais

As práticas de benzimento, enquanto objeto de investigação deste estudo, inserem-se no campo da religiosidade popular amazônica como formas de cuidado e mediação simbólica que atravessam gerações e se mantêm profundamente enraizadas no cotidiano das comunidades. No contexto do município de Capitão Poço (PA), tais práticas se configuram como expressões culturalmente vinculadas ao catolicismo, constituídas por processos históricos de sincretismo que articulam diferentes matrizes religiosas.

A análise desenvolvida neste artigo evidencia importância de analisar processos que

rodeiam as práticas das benzedadeiras dentro da religiosidade popular amazônica. A partir da consciência enquanto ser humano de que vivemos em um contexto social ainda marcado por desigualdades raciais e por dinâmicas de invisibilização cultural. Portanto, investigar como esses saberes tradicionais são preservados, ressignificados ou silenciados configura-se como uma tarefa socialmente necessária.

Ao problematizar as formas sutis de racismo religioso e de apagamento da ancestralidade africana presentes em práticas culturais, a pesquisa insere-se em discussões sobre reconhecimento, respeito à diversidade religiosa e valorização das heranças afro-brasileiras, podendo subsidiar ações educativas, políticas culturais e iniciativas voltadas à promoção da igualdade racial, especialmente no contexto local e regional.

Referências

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1971.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAMPAIO, Dilaine Soares; LAGES, Sônia Regina Corrêa; CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. **Religiões afro-brasileiras**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2025.

MODELAGEM DE UM META-ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ENSINO RELIGIOSO EM TESES E DISSERTAÇÕES

**Bruno Sales Gomes Ferreira
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira**

Introdução: o Ensino Religioso no Brasil (aspectos históricos e legais)

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade do estado do Pará (PPGCR/UEPA) que entre algumas questões analisa as raízes históricas do Ensino Religioso (ER) no Brasil que remontam a 1549, onde os padres jesuítas chegam ao Brasil, tendo por responsabilidade vinda da Companhia de Jesus catequizar os povos indígenas e ativamente educar a elite colonizadora sendo o ER caracterizado nos seus primórdios, no Brasil, como o "ensino da religião", devido a estreita ligação entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica. No dia 24 de fevereiro de 1891, com a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, o ensino religioso deixa de ser ministrado nos estabelecimentos educacionais mantidos pelo Estado, por meio da proclamada laicidade do Estado⁷ (Borin, 2018). O Ensino Religioso, passa a ser reincorporado ao espaço escolar público com a Constituição de 1934, sobre a compreensão de seu caráter facultativo. Um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, a Lei 9.475/97 altera o artigo 33 da LDB definindo uma nova redação ao texto, em que o ER passa a ser caracterizado como “parte integrante da formação básica do cidadão”, com ênfase no respeito à diversidade cultural e religiosa, sendo vedado o proselitismo⁸ (Ferracioli, 2013).

Uma das grandes implicações oriundas da LDB já incorporando a nova redação do artigo 33, é a perspectiva emergente, presente em debates deste período, da necessidade de uma formação específica para atuação junto a essa área do conhecimento incorporada ao currículo escolar. Se considerada a Resolução CEB/CNE n. 02/98, o perfil profissional para o autuante conforme as diretrizes curriculares para formação docente, implica em uma formação em nível

⁷ Esse acontecimento foi grandemente influenciado pelo positivismo e pela atuação do jurista Rui Barbosa. Como parte da Constituição de 1981, através do artigo 72, parágrafo 6º, defendem-se os princípios de liberdade religiosa provenientes da Constituição dos EUA. De acordo com a primeira redação da Constituição da República (1824), o ensino religioso só poderia ou deveria ser ministrado em estabelecimentos educacionais específicos, a saber, as escolas confessionais (Borin, 2018).

⁸ A disciplina é antes um espaço de doutrinação e passa a ser concebida como uma área de conhecimento.

superior, aos moldes de uma licenciatura. A Base Nacional Comum Curricular impulsiona um olhar para essa nova área se distanciando da prática confessional e ligada a teologia, para um predomínio da visão do fenômeno religioso como objeto de estudo (Holanda, 2011). Essa nova abordagem impulsiona o surgimento das Licenciaturas em Ciência da Religião em diversas instituições de ensino superior. Este desenrolar histórico incorpora em seu pano de fundo, tensões contínuas entre laicidade do Estado e a expectativas das instituições religiosas quanto à definição de conteúdo e a caracterização do perfil e formação docente.

As tensões históricas e polarizadas trazem para a produção acadêmica discussões e disputas manifestas na busca por uma epistemologia do ER⁹. Temos um cenário onde o ER se dá inserido em disputas, conflitos e contradições historicamente evidenciadas pela articulação com a produção científica deste campo do conhecimento. Produção científica caracterizada por tensões, intensos debates e contraposições. Essa disputa é constitutiva do campo, onde cada pesquisa sobre ER é forçada a posicionar-se — mesmo que implicitamente, em maior ou menor grau — diante da tensão entre Estado e Igrejas, quanto à laicidade e ao financiamento estatal ou confessional, diante da multiplicidade de tradições e vivências religiosas, diante de perspectivas discordantes quanto à composição curricular; diante das finalidades pedagógicas da disciplina, acerca de elementos subjacentes tais como cidadania, intolerância, o transcendental; e diante da própria definição do objeto de estudo, por manifestar escolhas e abordagens distintas quanto a aproximação ao fenômeno religioso como objeto de estudo, aos textos sagrados, aos valores ou a coexistência e ao diálogo inter-religioso no contexto escolar.

A produção do conhecimento científico como objeto de estudo (meta-estudos)

A ciência pode ser descrita como atividade humana de sistematização dos conhecimentos produzidos, através de “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”. Lakatos (1981, p.22), apresenta a ciência como ainda, constituída de objetivo ou finalidade, função e objeto¹⁰, organizada em três níveis de conhecimento, o inorgânico, orgânico e superorgânico¹¹.

⁹ Nesse sentido, Brandenburg (2013) evidencia que a epistemologia do ER "tem se caracterizado por uma polissemia conceitual", oscilando entre a transcendência e a diversidade cultural.

¹⁰ Objetivo e finalidade relaciona-se a busca por identificar características comuns ou leis que governam os eventos estudados; função é designada como a aquisição crescente de conhecimentos, presentes na relação do homem com o mundo no qual está inserido; objeto em sua perspectiva material é aquilo que se pretende estudar (analisar, interpretar, verificar), e da perspectiva formal é a ênfase analítica escolhida diante das distintas abordagens científicas.

¹¹ No nível inorgânico temos os conhecimentos produzidos pelas Ciências Físicas; na esfera do conhecimento orgânicos temos os estudos do escopo das Ciências Biológicas, e no contexto dos superorgânicos encontramos os estudos das Ciências Sociais ou Humanas (estudo das interações e dos produtos dessa interação. artefactos.

As teses e dissertações podem ser descritos como artefatos históricos-culturais que incorporam práticas da pesquisa, e que são providos de arcabouços teóricos, e escolhas metodológicas e mesmo posições em uma área do conhecimento que manifestam relações de interação e disputa por legitimidade na sociedade (Carvalho, 2020). As teses e dissertações sobre Ensino Religioso produzidas na academia brasileira possuem materialidade institucional e textual (estrutura, referências e citações), que representam e incorporam aspectos institucionais, históricos e sociais específicos, promovendo diálogo com outros textos.

Ao aproximar-se das teses e dissertações como um objeto de pesquisa nos colocamos na fronteira metodologia dos estudos designados como meta-pesquisa ou meta-estudo, ou seja, pesquisa sobre pesquisas já realizadas. Zhao (1991), caracteriza o meta-estudo como uma forma de análise que não pode ser descrita apenas como uma simples síntese de resultados, implica em uma busca ativa e reflexiva sobre os processos, e elementos constitutivos envolvidos nos estudos produzidos, identificando "onde estávamos e para onde estamos avançando" no âmbito de um determinado campo do conhecimento. Zhao (1991) esclarece ainda que, o meta-estudo pode abranger três modalidades: a metateoria, quando o foco recai sobre as teorias empregadas nas pesquisas; o meta-método, quando o objeto de análise são os métodos utilizados; e a meta-análise de dados, quando se analisa os resultados de um conjunto de pesquisas.

No contexto das Ciências Humanas e Sociais, Mainardes (2018), por sua vez, descreve que, a meta-pesquisa permite realizar uma avaliação das pesquisas produzidas, identificando suas características, elencando suas tendências, avaliando suas fragilidades e descrevendo os obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática. O que implica em uma análise de aspectos teórico-epistemológicos, compreensão dos caminhos metodológicos, e formas e estilos de argumentação. Ao aplicar-se a abordagem dos meta-estudos para ao campo do ensino religioso, procura-se reconhecer a historicidade das disputas que marcaram a constituição desse objeto, quanto pela busca de elementos que descrevem como o conhecimento científico acerca desse objeto tem sido produzido. Sendo assim, é possível evidenciar os avanços das pesquisas e subsidiar a formação de novos pesquisadores na área.

Contidas na esfera dos tipos distintos de meta-estudo, temos as pesquisas denominadas de estado da arte, estado do conhecimento, que comumente são empregados como expressões intercambiáveis, mas possuem distintas nuances. Adicionalmente temos o emprego de abordagens metodológicas de natureza quantitativa que estão inseridas na esfera dos meta-

linguagem, e aspectos tais como "religião, filosofia, ciência, tecnologia, ética, usos e costumes e outros aspectos culturais e da organização social", descritos por Lakatos (1981, p.22).

estudos, tais como a bibliometria¹², cientometria entre outras abordagens. No emprego da bibliometria espera-se descrever em termos quantitativos a comunicação científica e compreender de forma sistemática e mensurável a evolução de uma determinada área do conhecimento (Danesh; Mardani-Nejad, 2021). Meta-estudos podem ainda empregar caminhos procedimentais como a análise de conteúdo, quando se intenta aproximar-se de forma mais detida dos conteúdos e elementos textuais que compõem a elaboração e redação dos argumentos e suas intencionalidades.

Em fevereiro de 2026 o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando o descritor "ensino religioso" apresenta um total de 517 trabalhos¹³, por sua vez, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a abrangência é ainda maior, totalizando 817 ocorrências. Neste Corpus de teses e dissertações foram identificados apenas cinco trabalhos que se utilizam de abordagens em que se busca mapear e analisar a produção acadêmica da área tendo como objeto o Ensino Religioso¹⁴.

Meta-estudo na produção do conhecimento em Ensino Religioso (antecedentes)

O estudo mais abrangente de mapeamento da produção acadêmica manifesta em teses e dissertações encontra-se na obra "Socialização do Saber e Produção Científica do Ensino Religioso" (Junqueira et al., 2017), sendo esta obra caracterizada por levantamentos de livros, artigos em periódicos, anais de eventos, dissertações e teses até 2015¹⁵. A partir desse estudo base, desdobraram-se múltiplas publicações, como os artigos de Junqueira e Dissenha (2013) sobre a identidade do ER a partir da produção científica; o mapa da produção entre 1995 e 2010 apresentado por Junqueira (2012); a análise de dissertações e teses como exercício para a identidade da pesquisa, de Junqueira e Kluck (2018); e o estudo de Dissenha e Junqueira (2011) sobre livros de ensino religioso. Dada a contribuição desses trabalhos, percebe-se uma concentração institucional significativa na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), especialmente estudos conduzidos sob orientação do Prof. Sérgio Junqueira, concentrados

¹² Enquanto o estado da arte e o estado do conhecimento se voltam para o mapeamento e a interpretação do conteúdo da produção científica — identificando tendências teóricas, lacunas, abordagens metodológicas e referenciais epistemológicos —, a bibliometria dirige seu olhar para as métricas da produção científica em si, mensurando e analisando estatisticamente os atributos formais e os padrões de distribuição e impacto dos documentos acadêmicos (Ball, 2021). A análise bibliométrica opera sobre indicadores objetivos — como volume de publicações, número de citações, distribuição geográfica e temporal, e medidas de impacto — extraídos por meio de softwares desenvolvidos para essa finalidade (Bales et al., 2020).

¹³ Sendo 285 registros no campo título, 512 no campo resumo e 335 no campo assunto.

¹⁴ Vide os trabalhos de Ferracioli (2013) sobre dissertações e teses, e o recorte regional de Silva (2022) sobre o estado de Goiás.

¹⁵ A obra oferece ainda um capítulo complementar com dados de 2016 e 2017.

na década de 2010. Essa concentração evidencia que, embora tenha havido um esforço inicial e fundamental para a consolidação do campo, evidencia a escassez de meta-estudos sobre ER, e a consolidação de uma tradição de pesquisa contínua e difundida em outros programas de pós-graduação pelo país.

A produção acadêmica pode ser entendida como uma prática socialmente situada. Encontramos em Pierre Bourdieu a noção de campo científico como constituído de um espaço estruturado de posições em que agentes se tensionam em disputa pelo denominado capital científico¹⁶. Aplicado ao Ensino Religioso, no âmbito dos meta-estudos a perspectiva de Bourdieu permite mapear como o reconhecimento dos pares acadêmicos se exterioriza em publicações, citações, posições institucionais, redes de colaboração, demonstrando a desigualdades desse capital, e sua presença nas disputas por legitimidade entre opostos como as correntes confessionais e de laicidade, e mesmo as tensões entre áreas do conhecimento como Educação, Teologia e a Ciências da Religião. A competição social neste campo manifesta-se através de violência simbólica materializadas nas relações de dominação¹⁷. Sendo que no campo da produção acadêmica sobre o Ensino Religioso, ver-se disputas entre confessionalidade e laicidade, hegemonia histórica do catolicismo na prática escolar e tensão como a emergência de perspectivas pluralistas, e ainda a tensão entre a busca de elementos de cientificidade do estudo do fenômeno religioso e tensão com a tradição teológica. Podendo, por meio de um meta-estudo que analise as teses e dissertações à luz dessas categorias identificar as instituições que concentram capital científico, os orientadores que funcionam como agentes centrais na reprodução do campo e as disputas simbólicas em torno da definição legítima do objeto e dos métodos entendidos como legítimos do corpus textual encontrado nos artefatos acadêmicos.

A produção acadêmica manifesta nas teses e dissertações revela-se, à luz do pensamento hegeliano, como processo dialético em que as contradições presentes nas disputas e diferentes tipologias atuam como motor imanente do desenvolvimento do próprio campo de pesquisa. O conceito de *Aufhebung* — supressão que simultaneamente nega, conserva e eleva — permite compreender como as pesquisas posteriores incorporam criticamente elementos mesmo de seus opostos, mantendo a presença textual de seus antecedentes sem

¹⁶ Tipo especial de capital simbólico baseado no conhecimento e no reconhecimento que funciona como crédito outorgado pelos pares, requerendo operacionalização a partir de outros capitais mais facilmente observáveis (Quiroz-Schulz, 2025).

¹⁷ A violência simbólica opera precisamente pela naturalização das hierarquias e pela legitimação das posições dominantes, fazendo com que os agentes subalternizados reconheçam como legítimos os critérios de avaliação que os desfavorecem.

simplesmente repeti-los (Hegel, 1812/2016). Essa dinâmica articula-se aos três momentos do pensamento: o entendimento, que fixa confessionalidade e laicidade como opostos abstratos e excludentes; o momento dialético, que revela sua interdependência constitutiva; e o especulativo, que capta a unidade produtiva dessa tensão como condição de possibilidade do próprio campo. Faz-se necessário, portanto, não tomar as pesquisas sobre Ensino Religioso como unidades isoladas, mas como momentos de um processo histórico que somente pode ser compreendido em sua totalidade dialética.

De uma perspectiva fenomenológica¹⁸, a produção científica sobre Ensino Religioso no Brasil não se reduz a um conjunto de temas recorrentes, mas apresenta estruturas essenciais que transcendem as manifestações empíricas contingentes. Submetida à variação eidética, a produção sobre Ensino Religioso revela invariantes estruturais que não são acidentais, mas constitutivas do fenômeno: a tensão entre os modelos confessional e laico como pólo organizador irreduzível (Passos, 2011); o horizonte normativo da legislação educacional; a pluralidade religiosa como condição ineliminável de sentido; a dupla filiação à Educação e às Ciências da Religião; e a orientação ético-política voltada à cidadania. A suposta indefinição epistemológica do campo revela-se, sob esse olhar, não como ausência de essência, mas como expressão de uma textura noético-noemática pluriestratificada, cuja complexidade é precisamente o que a análise eidética pode descrever com rigor.

A multirreferencialidade é, portanto, característica da essência desse campo particular — não sua fragilidade. Tais invariantes não se confundem com os cinco eixos temáticos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso — Culturas e Tradições Religiosas, Textos Sagrados, Teologias, Ritos e Ethos (FONAPER, 1997) —, que descrevem o fenômeno religioso como conteúdo curricular: as invariantes aqui identificadas pela variação eidética operam em nível analítico distinto, pois são estruturas constituintes da produção acadêmica sobre o campo, não do fenômeno que ela toma como objeto.

A disputa que constitui o Ensino Religioso como fenômeno manifesta-se concretamente em diferentes espaços sociais. Em *A Produção do Espaço* (1974), Lefebvre rompe com a concepção do espaço como receptáculo passivo, propondo entendê-lo como produto social historicamente constituído e, simultaneamente, produtor de relações sociais¹⁹. O

¹⁸ A fenomenologia de Edmund Husserl fornece o instrumental metodológico para essa compreensão por meio de dois movimentos articulados: a redução fenomenológico-transcendental — que suspende a atitude natural e abre o campo da consciência pura com suas correlações noético-noemáticas — e a redução eidética, que pela variação imaginativa livre identifica o que permanece invariante através de todas as transformações possíveis do fenômeno, revelando sua estrutura necessária (Husserl, 1962) (Husserl, 1999).

¹⁹ Para compreender a historicidade dessa produção, Lefebvre distingue três formas que se sobrepõem nas sociedades modernas: o espaço absoluto — sacro, organizado em torno do poder religioso — característico das

Ensino Religioso inscreve-se precisamente na tensão entre essas formas: a lógica do espaço absoluto persiste nas demandas confessionais, enquanto a lógica do espaço abstrato impõe seus critérios de organização e legitimidade sobre o espaço escolar. No campo do ER, a decisão do STF em 2017 opera como ato do espaço concebido que reorganiza o espaço escolar (Montero et al., 2023), enquanto as vivências religiosas dos estudantes — quando discrepantes da liturgia escolar — revelam a resistência do espaço vivido à norma curricular (Silva; Castro, 2024); as próprias teses e dissertações analisadas nesta pesquisa constituem, elas mesmas, representações do espaço que disputam ativamente a hegemonia representacional do campo.

A amplitude do corpus analisado — 817 teses e dissertações identificadas no Catálogo CAPES — e a natureza epistemológica do objeto desta investigação impõem uma delimitação metodológica rigorosa do enquadramento teórico. A teoria dos campos de Bourdieu e a teoria da produção do espaço de Lefebvre revelam-se plenamente aplicáveis ao fenômeno do Ensino Religioso, como demonstrado anteriormente: a primeira permite mapear as relações de poder, o capital científico e a violência simbólica que estruturam o campo acadêmico; a segunda permite situar as disputas do campo nas configurações espaciais concretas — escolar, jurídica, institucional — em que se manifestam. Contudo, ambos os marcos operam predominantemente no plano sociológico e espacial-social, descrevendo as condições externas de produção do conhecimento. Um meta-estudo cujo objeto é a estrutura epistêmica dessa produção — o que o campo é em sua essência e como se desenvolveu historicamente por suas contradições internas — requer marcos que operem no plano epistemológico. É precisamente aí que Husserl e Hegel se revelam suficientes e complementares: a fenomenologia husserliana, pela redução eidética e variação imaginativa, identifica as invariantes estruturais que constituem o campo em sua necessidade, respondendo à pergunta o que este campo é; a dialética hegeliana, pelo conceito de *Aufhebung* e pelos três momentos do pensamento, descreve como as contradições do campo funcionam como motor imanente de seu desenvolvimento histórico, respondendo à pergunta como este campo se tornou o que é. A análise dialética, ademais, preserva as contribuições em Bourdieu e em Lefebvre como momentos suprasumidos: as dinâmicas de poder e as configurações espaciais do campo são incorporadas criticamente no percurso histórico, sem exigirem operacionalização analítica autônoma sobre o *corpus*.

sociedades pré-capitalistas; o espaço abstrato — da troca, da tecnocracia e da norma jurídica, que impõe lógica homogeneizante sobre as diferenças vividas; e o espaço diferencial — potencialidade emancipatória que emerge da resistência às lógicas do abstrato (Lefebvre, 2013).

O desenho metodológico de um meta-estudo

O presente meta-estudo organiza-se em três fases procedimentais articuladas. Na primeira fase, de constituição do corpus, foram recuperadas 817 teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES mediante o descritor "ensino religioso", abrangendo o período de 1987 a 2025. Os registros foram submetidos a limpeza e normalização de metadados — título, autor, ano, instituição, programa, área de conhecimento e nível (mestrado/doutorado) — para viabilizar a análise quantitativa subsequente. Na segunda fase, de mapeamento bibliométrico, aplicam-se indicadores de distribuição temporal, geográfica e institucional, frequência de orientadores e redes de coautoria, com vistas a descrever a estrutura do campo acadêmico e identificar os agentes e instituições que concentram capital científico (Bourdieu, 1976). Na terceira fase, de análise qualitativa de conteúdo (Bardin, 2016), uma amostra intencional de trabalhos representativos de cada período e tipologia será submetida à leitura analítica orientada pelas categorias derivadas dos marcos teóricos adotados: as invariantes estruturais identificadas pela redução eidética husserliana — tensão confessional/laico, horizonte normativo da legislação educacional, pluralidade religiosa, dupla filiação disciplinar e orientação ético-política — funcionarão como categorias de análise sincrônica; os três momentos hegelianos (entendimento, dialético, especulativo) funcionarão como categorias de periodização diacrônica, permitindo identificar como o campo se moveu historicamente de posições fixas e excludentes em direção a sínteses progressivamente mais complexas.

Considerações finais

O meta-estudo aqui apresentado e em andamento visa produzir três contribuições articuladas para o campo do Ensino Religioso. A primeira é cartográfica: um mapa abrangente e atualizado da produção acadêmica brasileira sobre ER em teses e dissertações de 1987 a 2025, superando a concentração temporal e institucional dos levantamentos anteriores, majoritariamente circunscritos à primeira metade dos anos 2010 e à PUC-PR.

A segunda é epistemológica: a identificação rigorosa das invariantes estruturais do campo mediante procedimento eidético, distinguindo o que é contingentemente recorrente nas pesquisas daquilo que é constitutivo do campo em sua necessidade — contribuição que responde diretamente à persistente questão sobre a indefinição do objeto do ER, demonstrando que sua multirreferencialidade é característica essencial, não fragilidade.

A terceira é historiográfica: uma periodização dialética do desenvolvimento do campo

que não apenas descreve fases cronológicas, mas identifica os movimentos de supressão pelos quais abordagens posteriores incorporam criticamente as anteriores, revelando o ER como campo em processo e não como objeto fixo. Como limitações antecipadas, registram-se a dependência da qualidade descritiva dos resumos para a fase de análise de conteúdo. Os resultados esperados subsidiam tanto a formação de novos pesquisadores na área quanto o debate sobre a legitimidade epistêmica e pedagógica do Ensino Religioso na escola pública brasileira.

Referências

- BALES, Michael E.; WRIGHT, Drew N.; OXLEY, Peter R.; WHEELER, Terrie R. **Bibliometric visualization and analysis software: state of the art, workflows, and best practices**. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, [s. l.], 2020.
- BALL, Rafael (ed.). **Handbook Bibliometrics**. Berlin/Boston: De Gruyter, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 LDA, 2016.
- BORIN, Luiz Claudio. **História do ensino religioso no Brasil**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **Le champ scientifique**. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 2, n. 2, p. 88-104, 1976.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. **A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da Educação e da Religião na escola**. *Interações: Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, jul./dez. 2013.
- CARVALHO, Claudiane. **Epistemologia contemporânea em ciências sociais: das questões gerais aos estudos da mediatização na comunicação**. *Galáxia (São Paulo)*, p. 115-128, 2020.
- DANESH, Farshid; MARDANI-NEJAD, Ali. **A historical overview of bibliometrics**. In: BALL, Rafael (ed.). *Handbook Bibliometrics*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2021. p. 7–18.
- DISSENHA, Isabel Cristina Piccinelli; JUNQUEIRA, Sérgio. **Uma produção de conhecimento no período de 1995 a 2010: livros de ensino religioso**. *Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 267-282, 2011.
- FERRACIOLI, Bruno Serafim. **Dissertações e teses sobre ensino religioso: uma produção de conhecimento no período de 1995 a 2010**. 2013. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO — FONAPER. **Ata da 4ª Sessão do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e do 2º Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso**. Brasília, DF: FONAPER, 4-7 ago. 1997. Documento institucional. Disponível em: <<https://fonaper.com.br/4a-sessao-fonaper/>>. Acesso em: 24 de abril de 2026.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da Lógica — 1. A Doutrina do Ser [1812]**. Tradução de Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2016.

HOLANDA, Â. M. R. **A formação de professores no Ensino Religioso**. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (org.). O Ensino Religioso no Brasil. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 143-154.

HUSSERL, Edmund. **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. Traducción de José Gaos. México: IFondo de Cultura Economica, 1962.

HUSSERL, Edmund. **Investigaciones Lógicas**. Vol. II. Versión de Manuel G. Morente Y José Gaos. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Mapa da produção científica do Ensino Religioso no período de 1995 a 2010**. In: Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST, 2012, São Leopoldo. São Leopoldo: Faculdades EST, 2012. p. 1772-1784.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; DISSENHA, Isabel Cristina Piccinelli. **Identidade do Ensino Religioso a partir da produção científica**. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 53, n. 1, p. 146-159, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GABRIEL JÚNIOR, René Faustino; KLUCK, Cláudia Regina; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **Socialização do saber e produção científica do ensino religioso [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KLUCK, Cláudia Regina. **Dissertações e teses: exercício para uma identidade da pesquisa sobre o ensino religioso**. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 105-119, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; DE ANDRADE MARCONI, Marina. **Sociologia geral**. Editora Atlas, 1981.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Introducción y Traducción de Emilio Martínez Gutiérrez. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos**. Educar em revista, v. 34, n. 72, p. 303-319, 2018.

MONTERO, Paula; GERARDI, Dirceu André; QUINTANILHA, Rafael. **Religion and Laicity in Dispute: Two Categories Under Construction in Brazil's Legal Debate on Religious Education in Public Schools**. In: MONTERO, Paula; NICÁCIO, Camila; ANTUNES, Henrique Fernandes (org.). Religious Pluralism and Law in Contemporary Brazil. Cham: Springer, 2023. p. 23-48. (Law and Religion in a Global Context, v. 4).

PASSOS, João Décio. **Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento**. Ciberteologia: Revista de Teologia e Cultura, ano VII, n. 34, p. 108-124, 2011.

QUIROZ-SCHULZ, Leslie Adriana. **Reflexiones sobre el Capital Científico en las Ciencias Sociales: una propuesta formativa para una ciencia inclusiva**. In: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Ejes temáticos: Derecho a la educación, políticas

públicas y alternativas pedagógicas; Ciencia abierta y bienes comunes; Teoría social y política. CLACSO, 2025.

SILVA, Ana Maria de Souza e; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **O Ensino Religioso e sua construção epistemológica em teses e dissertações no Estado de Goiás**. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, Uberlândia, v. 37, n. 1, p. 42-72, jan./jun. 2024.

SILVA, Ana Maria de Souza. **Cartografia da produção acadêmica sobre ensino religioso no Estado de Goiás (1997-2021): o estado do conhecimento em teses e dissertações**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) — Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

ZHAO, Shanyang. **Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: What, why, and how?**. Sociological perspectives, v. 34, n. 3, p. 377-390, 1991.

RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E AFETO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Paula Soares Rodrigues Marques
Francisco Willams Campos Lima

Introdução

Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (PPGCR/UEPA) a partir de interlocuções também no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Religioso na Amazônia (Gepera).

A relação Religião e sociedade é antiga e perpassa por muitas contradições na medida em que a religião pode ser considerada uma ideologia que é imposta a sociedade e também pode ser compreendida como elemento da vida privada, o que por sua vez não pode ser imposta à vida pública sendo que a ideologia está presente na estrutura das sociedades (Cardoso, 1978; Marx e Engels, 2007).

As diversas formas ideológicas presentes na estrutura da sociedade – que inclui política e religião – são essenciais do ponto de vista estratégico para que a conformação de opiniões seja executada. Com isso, grupos mais fortes dominam grupos mais vulneráveis nas correlações de forças próprias do sistema capitalista. Nessa relação ideológica, do ponto de vista do discurso, mas concreta, a partir das vinculações estabelecidas entre Estado e religião, as políticas públicas são elaboradas e pautadas por uma racionalidade própria de um grupo que passa a ser referência no espaço público (Vale e Lima, 2025, p.2).

Marx e Engels (2007) e Vale e Lima (2025) destacam que a religião sempre esteve atrelada ao Estado como um dos grupos dominantes e, por sua vez, influenciando nas ações públicas como a educação de forma pela condução desta no período dos Jesuítas e de forma indireta pela influência do Ensino Religioso no caso brasileiro em todas as Constituições federais, além de valores religiosos na configuração curricular da escola básica.

Isso revela que, que a religião faz parte também da educação formal e no sentido de formação humana porque historicamente a Teologia da Libertação disseminada no mundo propõe valores religiosos como base da educação ou ainda o ensino domiciliar para que os pais eduquem seus filhos a partir de seus valores religiosos, o que representa a forte influência na vida social sutilmente alicerçada nos discursos de afeto e melhoria pedagógica para proteger alunos de supostos perigosos (Vale e Lima, 2025).

[...] a função da educação é ensinar às pessoas os valores básicos de uma cultura. Essa é uma tarefa religiosa inegável. A educação sempre foi uma função religiosa da sociedade, intimamente vinculada à sua crença. Quando o Estado assume a responsabilidades da educação, tirando-as da Igreja e dos pais cristãos, não repudia dessa forma todas as religiões, apenas troca o cristianismo pela própria religião estatizante, geralmente uma forma de humanismo (Rochdoony, 2019, p.19).

Rochdoony (2019) destaca como a presença da religião na educação possui força para se expandir porque a religião possui perspectiva educativa também, o que pode acusar confusões nas distintas sociedades. Para o autor, o fato de o Estado assumir o direcionamento da educação não exclui o viés religioso da ação educativa sendo apenas uma metamorfose de um grupo dominante aliado ao Estado.

No caso da educação formal no Brasil, a educação é um direito constitucional previsto da Carta Magna de 1988 sendo uma responsabilidade estatal em parceria com a escola e a família (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reforça a ideia ao afirmar que “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Nesse sentido, este texto tem o objetivo de analisar a relação religião, educação e afeto no processo de ensino e aprendizagem. Nossa intenção não é questionar a influência da religião da religião no Brasil e sim apresentar algumas perspectivas em que o elemento afeto é relacionado à religião como viés pedagógico.

A metodologia consiste na pesquisa bibliográfica a partir de interlocuções com autores que estudam as categorias afeto e religião.

A importância do afeto na educação

De acordo com a interpretação de Rangel (2015), o afeto é uma ferramenta que facilita o desenvolvimento integral ao longo da vida. Ele não apenas influencia a saúde emocional, mas também molda aspectos cognitivos e sociais. Por meio de interações afetivas consistentes, os indivíduos aprendem a construir relações mais empáticas e a lidar de maneira mais eficaz com os desafios emocionais do cotidiano. Na alusão à religião, o afeto também tem essa finalidade de preparar o indivíduo para as batalhas sociais que serão apresentadas ao mesmo ao longo de sua jornada sendo que princípios como altruísmo e empatia, por exemplo, tanto na religião como na educação são orientados a serem promovidos dentro de um viés pedagógico.

Chaves-Brazão (2015) reforça que o afeto desempenha um papel significativo durante as transições da vida adulta. Momentos de crise, como mudanças na carreira, separações ou lutos, são especialmente influenciados pela presença de interações afetivas positivas. Essas trocas proporcionam maior estabilidade emocional e ajudam a consolidar identidades mais sólidas, permitindo que os indivíduos enfrentem adversidades com resiliência e confiança.

Além disso, Rangel (2015) evidencia como o afeto pode ser um recurso valioso para a promoção de mudanças sociais. Quando aplicado a práticas educativas ou terapêuticas, ele serve como uma base para promover interações mais humanizadas e para criar ambientes mais inclusivos e colaborativos. Por meio do afeto, indivíduos e grupos são encorajados a estabelecer vínculos mais profundos, transformando suas experiências sociais.

Rangel (2015) e Chaves-Brazão (2015) exploram a relação entre o afeto e as transformações culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. O uso crescente de tecnologias digitais tem introduzido novos desafios para a expressão do afeto, especialmente nas interações mediadas por dispositivos eletrônicos. Embora as redes sociais e as plataformas de comunicação tenham ampliado as possibilidades de conexão, elas frequentemente carecem de profundidade emocional e de aspectos que tornam os relacionamentos genuínos. As igrejas e congregações religiosas, em geral, também orientam as pessoas a saberem lidar com as mudanças sociais porque tanto a religião como a família e a escola são grupos embebidos no processo formativo de uma criança ou jovem. Daí relacionarmos que o afeto é um elemento propagado de forma intencional ou não tanto pela escola quanto pela religião sendo o mesmo pode ser fomentado porque dentro de uma análise teórica sua utilização para o ensino e aprendizagem é positivo.

Chaves-Brazão (2015) salienta que, apesar dessas limitações, as tecnologias digitais também apresentam um grande potencial para apoiar interações afetivas. Ele menciona que as ferramentas virtuais podem ser adaptadas para aproximar pessoas em diferentes contextos, desde que os usuários priorizem estratégias de empatia e sensibilidade emocional durante o uso dessas plataformas.

De acordo com Rangel (2015) e Chaves-Brazão (2015), o afeto é um elemento central para compreender o comportamento humano e para promover relações sociais mais saudáveis. Ele atua como uma força transformadora que conecta emoções, cognições e interações sociais, sustentando o desenvolvimento em todas as fases da vida. Desde a infância até a vida adulta, o afeto demonstra sua relevância como um recurso essencial para o bem-estar e para a construção de vínculos significativos.

Considerações

Verificamos como a religião está presente na estrutura social como forma de viver, o que ocasiona processos decisórios de subordinação da laicidade a grupos religiosos dominantes que utilizam suas ferramentas para imporem seus interesses ao coletivo por meio de políticas públicas, o que inclui a educação formal que no caso do Brasil tem reflexos da relação Estado e Religião.

Focalizamos nossas análises no afeto como princípio educativo porque religião e escola o utilizam enquanto estratégia de formação de sujeitos. Ao valorizar e cultivar o afeto em contextos familiares, educacionais, profissionais e sociais, é possível fomentar sociedades mais empáticas e resilientes porque a promoção de práticas que incorporem o afeto como elemento central é uma maneira eficaz de construir relações humanas mais autênticas e de fortalecer as bases da convivência colaborativa. Assim, o afeto permanece como um componente indispensável para a evolução da experiência humana em suas diversas dimensões como o ensino e a aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento, Brasil: JK/JQ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

RANGEL, L. D. **O conceito de afeto na obra inicial de Freud**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CHAVES-BRAZÃO, J. C. **A implicação do afeto na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva contemporânea**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 35, n. 2, p. 342-358, 2015.

RUSHDOONY, R. J. **A filosofia do currículo cristão**. Tradução: Felipe Sabino de Araújo Neto; Márcio Santana Sobrinho. Brasília, DF. Ed. Monergismo. 2019.

VALE, C. LIMA, F. W. C. . A privatização na educação básica paraense sob a égide da relação entre estado e religião. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 37, p. 1-20, 2025.

CURRÍCULO, LAICIDADE E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO PARÁ

Alex Coimbra Sales
Francisco Willams Campos Lima

Introdução

O presente estudo tem como objeto de análise o Ensino Religioso (ER) no âmbito do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), considerando sua organização à luz dos princípios da laicidade, da interculturalidade e do pluralismo religioso. Busca-se problematizar os limites conceituais e operacionais do referido documento no que concerne à consolidação de um currículo intercultural crítico, capaz de articular, de modo consistente, diversidade religiosa, justiça social e equidade epistemológica.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada na análise documental, tendo como corpus o DCEPA (PARÁ, 2020). A investigação articula-se a referenciais teóricos do campo da educação intercultural e do Ensino Religioso, com destaque para as contribuições de Candau (2008), Walsh (2009), Moreira (2010) e Passos (2012).

A análise estrutura-se a partir da identificação e problematização de categorias analíticas centrais, diversidade, interculturalidade e laicidade, buscando compreender suas formas de incorporação no documento e suas implicações para a organização curricular e para a prática pedagógica no contexto do ER.

Limites da Interculturalidade no DCEPA: entre reconhecimento da diversidade e abordagem descritiva

Embora o DCEPA para o ER represente um esforço relevante de superação de modelos confessionais e reconheça a Ciência da Religião como base epistemológica, ainda apresenta fragilidades conceituais e operacionais que comprometem a consolidação de um currículo intercultural e multicultural efetivo.

Apesar de o DCEPA mencionar a diversidade e trate de eixos como “Cultura e Identidade”, a abordagem tende a descrever tradições religiosas em termos formais e

descontextualizados, sem promover o diálogo transformador entre elas. Isso sugere uma interculturalidade ainda limitada, aproximando-se do multiculturalismo folclorizante:

[...] a diversidade cultural religiosa brasileira e mundial na sociedade, destacando suas estruturas, cosmovisões, influências e ideologias, permitindo espaço para discussões atuais que envolvem questões bioéticas, de identidade, étnico-raciais [...] (DCEPA, 2020, p. 315).

O documento demonstra uma intenção de ampliar o escopo do ER para além das tradições hegemônicas. No entanto, essa ampliação ainda se revela insuficiente diante da ausência de estratégias pedagógicas que promovam um diálogo efetivo entre essas diferentes expressões religiosas e filosóficas. Destaca-se o primeiro ponto relevante sobre essa análise:

i) Fragilidade na efetivação da interculturalidade crítica - Apesar de mencionar a diversidade religiosa e de trazer eixos estruturantes como “Cultura e Identidade” e “Valores à Vida Social”, o documento ainda trata a pluralidade em muitos momentos como listagens descritivas de tradições religiosas, sem apresentar mecanismos claros de articulação dialógica entre elas. Isso reforça o risco apontado por Candau (2008) de uma abordagem multicultural “folclorizante”, em que a diferença é tolerada, mas não integrada de forma transformadora.

O documento afirma a necessidade de formação em Ciência da Religião, mas não apresenta diretrizes claras para formação continuada docente que assegurem a abordagem intercultural crítica na prática: “...o ER vinha sofrendo com a ausência de políticas curriculares e de formação de professores, pois até então não se dispunha de diretrizes para isso...” (DCEPA, 2020, p. 313). Levando ao segundo ponto relevante dessa análise.

ii) Ausência de diretrizes específicas para formação docente intercultural - O documento reconhece a necessidade da formação em Ciência da Religião, mas não apresenta um plano estruturado para capacitação continuada dos professores na abordagem intercultural crítica. A formação docente é o principal ponto de sustentação da interculturalidade, e sua ausência concreta abre espaço para reproduções confessionais veladas ou superficialmente pluralistas.

O DCEPA apresenta competências e eixos estruturantes, mas carece de metodologias aplicáveis ao cotidiano escolar, deixando a operacionalização do currículo à revelia da interpretação docente: “...o currículo apresenta subeixos específicos e adequados para cada ano e etapa do Ensino Fundamental reorganizados a partir da BNCC...” (DCEPA, 2020, p. 314). Nesse sentido, observa-se o terceiro ponto para ser destacado:

iii) Fragilidade na articulação entre teoria e prática pedagógica - O currículo propõe competências e eixos temáticos, mas carece de exemplos práticos, metodologias específicas e sugestões de práticas pedagógicas concretas que favoreçam o diálogo entre cosmovisões distintas. Isso compromete a aplicabilidade dos princípios da interculturalidade no cotidiano escolar.

O documento afirma o caráter laico do ER, mas trata a laicidade apenas como ausência de confessionalidade, sem aprofundar sua dimensão inclusiva e de visibilização das espiritualidades historicamente marginalizadas: “...esse componente curricular na atualidade equipara-se aos demais, organizando-se em termos de formação inicial e orientação curricular pelo próprio MEC...” (DCEPA, 2020, p. 313). Trazendo o quarto ponto a ser destacado:

iv) Concepção genérica da laicidade - O documento trata a laicidade como ausência de confessionalidade, mas não aprofunda a noção de laicidade inclusiva, ou seja, aquela que permite o estudo da religião como fenômeno cultural, garantindo visibilidade às tradições afro-brasileiras, indígenas e não religiosas sem hierarquização de valores. Isso pode perpetuar uma visão eurocêntrica e cristã normativa.

Embora o documento mencione a influência histórica do cristianismo, não discute os conflitos contemporâneos que ainda permeiam o ER, como os embates em torno da confessionalidade, judicializações e pressões de grupos religiosos: “...o ER, na sua história, esteve fortemente ligado à religião dominante e ainda hoje sofre com suas influências, aliadas a outros segmentos do Cristianismo...” (DCEPA, 2020, p. 313). O que nos leva a refletir sobre o quinto ponto:

v) Invisibilização das disputas políticas e ideológicas sobre o ER - Embora o texto critique a influência histórica da religião cristã no ER, não explicita os conflitos contemporâneos em torno das tentativas de reintrodução do ensino confessional. O silêncio sobre essas disputas pode enfraquecer a dimensão crítica e política necessária ao debate público sobre o ER em um Estado democrático.

A partir desses pontos destacados percebe-se que o texto do DCEPA não avança na problematização das disputas atuais, o que esvazia a dimensão política e crítica da proposta curricular, impedindo que o ER se consolide como espaço de debate democrático sobre religiosidade, laicidade e cidadania.

Nesse sentido, o Quadro 1 contém a presença de elementos para o currículo do ER para fortalecer a formação cidadã, plural e crítica, contribuindo para a efetiva consolidação da interculturalidade como eixo estruturante do ER.

Quadro 1 - Elementos Conceituais/Históricos para no Currículo do ER do DCEPA

Elemento	Descrição / História	Relevância para o Currículo Intercultural Crítico	Autores de Referência
Laicidade Inclusiva	Conceito que não significa apenas a ausência de religião, mas o respeito à pluralidade religiosa e não religiosa no espaço público, como propõe Moreira (2010).	Garante que o ER estude a religião como fenômeno cultural sem hierarquizar crenças, ampliando o espaço para as tradições não hegemônicas e promovendo a igualdade epistemológica.	Moreira (2010); Alencar (2024); Candau (2008)
Tradições Afro-brasileiras	Como o Candomblé, Umbanda e outras práticas ligadas à ancestralidade africana, que foram historicamente marginalizadas, perseguidas e estigmatizadas.	Sua inclusão crítica valoriza a identidade cultural afrodescendente, combate ao racismo religioso e reconhece a pluralidade constitutiva do povo brasileiro.	Ribeiro (2021); Nascimento (2003); Passos (2012); Lima e Rocha (2025)
Cosmovisões Indígenas	Povos originários como os Karajá, Yanomami, Guarani, entre outros, têm concepções espirituais e pedagógicas próprias, ligadas à terra, ao coletivo e ao sagrado.	Reconhecer essas tradições é romper com a invisibilidade histórica e afirmar o direito à diferença cultural e religiosa dos povos originários.	Lima e Rocha (2025); Freire (1987); Walsh (2009)
Filosofias de Vida Não Religiosas	Visões de mundo como o agnosticismo, o ateísmo, o humanismo secular e o budismo não teísta.	A abordagem plural requer incluir também quem não professa religiões, respeitando a liberdade de consciência e enriquecendo o debate sobre espiritualidade, ética e sentido da vida.	Candau (2008); Brandão (2004); Passos (2020)
Ciência da Religião	Disciplina acadêmica que estuda o fenômeno religioso de forma descritiva, crítica e comparativa, com base em métodos científicos e não doutrinários.	Deve ser mais explorada como base formativa para os docentes, orientando práticas pedagógicas laicas, éticas e comprometidas com os direitos humanos.	Passos (2012); Forquin (1993); Mignolo (2005)
História da Intolerância Religiosa no Brasil	Casos de perseguição a religiões de matriz africana, destruição de terreiros, racismo religioso, censura ou exclusão em contextos escolares.	Reforça a importância de um ER comprometido com a justiça social, com a construção de uma cultura de paz e com o enfrentamento de violências simbólicas e estruturais.	Quijano (2000); Ribeiro (2021); Passos (2012); Nascimento (2003)
Educação para os Direitos Humanos	Abordagem que articula ética, pluralismo e equidade, conforme orientações internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Reorienta o ER para formar sujeitos críticos e empáticos, capazes de conviver com as diferenças de modo democrático e respeitoso.	Candau (2008); Freire (1987); Walsh (2009); Moreira (2010)
Interculturalidade Crítica	Conceito de Walsh (2009) que propõe não só o reconhecimento das culturas diferentes, mas o diálogo entre elas, em condição de igualdade e transformação recíproca.	Essencial para que o ER não se limite à exposição de crenças, mas favoreça encontros formativos que desconstruam hierarquias culturais e epistemológicas.	Walsh (2009); Candau (2008); Fleuri (2000); Mignolo (2005)
Religiões no Cotidiano Contemporâneo	Estudo das práticas religiosas e espirituais no cotidiano, incluindo sincretismos, religiões urbanas, novas espiritualidades e religiosidade jovem.	Atualiza o currículo, aproxima o ER da realidade dos estudantes e amplia o leque de análises sobre religiosidade no mundo contemporâneo.	Brandão (2004); Passos (2020); Candau (2008)
Narrativas Locais e Regionais	Religiões, crenças populares e festas religiosas amazônicas, como o Círio de Nazaré, cultos da floresta e espiritualidades ribeirinhas.	Valoriza os saberes e práticas religiosas da região amazônica e contribui para o fortalecimento da identidade cultural local no currículo escolar.	Lima e Rocha (2025)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na literatura especializada. (2025)

Para além de listar tradições religiosas, é necessário promover um ensino que relacione saberes, contextos históricos, resistências e direitos, conforme defendem Candau (2008), Fleuri (2013), Walsh (2009) e Pozzer e Wickert (2013).

O Quadro 1 sistematiza um conjunto de elementos conceituais e históricos fundamentais para a reconfiguração do Ensino Religioso (ER) no DCEPA, evidenciando uma proposta de ampliação epistemológica orientada pela interculturalidade crítica. Observa-se que os elementos selecionados, como laicidade inclusiva, tradições afro-brasileiras, cosmovisões indígenas, filosofias de vida não religiosas e ciência da religião, articulam-se na perspectiva de superação de um currículo monocultural, historicamente marcado pela hegemonia judaico-cristã e pela marginalização de saberes não ocidentais.

Do ponto de vista descritivo, o quadro evidencia uma tentativa de incorporar múltiplas matrizes culturais, religiosas e filosóficas, ampliando o escopo do ER para além da dimensão confessional. A presença de categorias como “educação para os direitos humanos” e “história da intolerância religiosa” indica um esforço de alinhamento com princípios democráticos e com a formação cidadã, enquanto a inclusão das “narrativas locais e regionais” e das “religiosidades contemporâneas” aproxima o currículo da realidade sociocultural dos estudantes.

Entretanto, em uma análise crítica, percebe-se que, embora os elementos apresentem forte potencial teórico, sua efetividade depende da articulação com práticas pedagógicas concretas e com políticas de formação docente adequadas. Conforme apontam autores como Candau (2008) e Walsh (2009), a simples inserção de conteúdos diversos não garante uma abordagem intercultural crítica, podendo resultar em um multiculturalismo descritivo ou folclorizante, caso não haja mediação dialógica e problematizadora.

Além disso, a centralidade atribuída à interculturalidade crítica como eixo estruturante revela um compromisso com a desconstrução das hierarquias epistemológicas denunciadas por Quijano (2000) e Mignolo (2005), ao propor o reconhecimento da pluralidade de saberes e a valorização de epistemologias historicamente subalternizadas. Assim, o Quadro 1 não apenas organiza conteúdos, mas sinaliza um posicionamento político-pedagógico que entende o currículo como espaço de disputa simbólica e de promoção da justiça epistêmica.

Considerações Finais

A análise do ER no DCEPA evidencia um movimento tensionado entre avanços normativos e limites estruturais na consolidação de uma perspectiva intercultural crítica. Embora o documento represente um esforço de superação de modelos confessionais e de

alinhamento às diretrizes da BNCC, especialmente ao reconhecer a diversidade religiosa e a Ciência da Religião como base epistemológica, persistem fragilidades que comprometem sua efetivação no campo pedagógico.

A permanência de uma abordagem predominantemente descritiva da diversidade religiosa aproxima o currículo do que Candau (2008) caracteriza como multiculturalismo folclorizante, no qual a diferença é reconhecida, porém não problematizada em suas dimensões históricas, políticas e epistemológicas. Tal limitação impede a construção de um diálogo intercultural efetivo, entendido por Walsh (2009) como processo crítico de enfrentamento das desigualdades e da colonialidade do saber. Nesse sentido, a ausência de tensionamento entre as diferentes cosmovisões reforça hierarquias culturais historicamente constituídas, conforme discutido por Quijano (2000) e Mignolo (2005), mantendo invisibilizadas epistemologias não hegemônicas.

A incorporação de tradições afro-brasileiras, cosmovisões indígenas e filosofias de vida não religiosas, embora presente no plano discursivo do DCEPA, ainda carece de densidade pedagógica e de mediações didáticas que assegurem sua abordagem crítica. Como indicam Lima e Rocha (2025), não basta ampliar o repertório temático do currículo, sendo imprescindível garantir condições formativas para que tais conteúdos sejam trabalhados de forma ética, contextualizada e comprometida com os direitos humanos. Nesse ponto, a lacuna na formação docente emerge como um dos principais entraves, corroborando as reflexões de Pozzer e Wickert (2013) e Pérez-Estévez (2013) acerca da necessidade de uma formação intercultural capaz de promover o diálogo e a mediação de conflitos no espaço escolar.

Assim, avançar na direção de um currículo intercultural no ER implica superar não apenas práticas confessionais, mas também abordagens superficiais da diversidade, instaurando processos educativos que promovam o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Trata-se, portanto, de reafirmar o compromisso da educação com a democracia, com os direitos humanos e com a valorização das múltiplas formas de existência e de produção de sentido que compõem a sociedade brasileira.

Referências

ALENCAR, José Maria de. **Laicidade e educação: fundamentos e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é religião**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Maria do Socorro; ROCHA, João Batista. **Educação intercultural e ensino religioso na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2025.

MIGNOLO, Walter D. **A ideia de América Latina**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 2020.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso no Brasil: fundamentos, políticas e práticas**. São Paulo: Paulinas, 2020.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio. **Interculturalidade e educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2013.

POZZER, Adecir; WICKERT, Tânia. **Ensino religioso: fundamentos epistemológicos e didáticos**. São Leopoldo: Sinodal, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

OS MARCOS LEGAIS BRASILEIROS QUE RESPALDAM A PRÁTICA RELIGIOSA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O DIREITO À LIBERDADE RELIGIOSA DAS JUVENTUDES

**Cleilton Oliveira da Silva
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira**

Introdução

Este estudo, publicado no X ENALIC e no IX Seminário Nacional do PIBID, mostra que a relação entre juventude e religião no Brasil é marcada pela pluralidade de práticas, reflexo da diversidade sociocultural e histórica do país. Para Novaes (2011), os jovens transitam entre diferentes religiões, ressignificando símbolos e ocupando espaços públicos em manifestações que tensionam o sagrado e o profano. Já Tavares e Camurça (2004) destacam que essa diversidade vai além das instituições convencionais, expressando-se em rituais, sociabilidades e práticas culturais que desafiam concepções normativas de religiosidade.

Nesse cenário, compreender os marcos legais que respaldam a prática religiosa juvenil é essencial para analisar como tais experiências são reconhecidas ou ignoradas na esfera pública. O presente texto resulta das leituras vinculadas à pesquisa Juventudes e Religião na Amazônia Paraense: análise das Representações Sociais, desenvolvida no âmbito do PIBIC. O projeto buscou refletir sobre o direito à liberdade religiosa das juventudes brasileiras e como esse direito aparece nos documentos legais.

A análise dos dispositivos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) visa identificar as representações sociais impregnadas nesses textos sobre o exercício da religiosidade juvenil. Entende-se que tais legislações não apenas regulamentam, mas também refletem valores e concepções sobre os sujeitos a quem se destinam.

Assim, a pesquisa evidencia limites e possibilidades das legislações no reconhecimento da pluralidade religiosa das juventudes, contribuindo para o debate sobre o direito à prática religiosa dos jovens. Estruturada em introdução, metodologia, aparato teórico, resultados, discussão e considerações finais, busca analisar as representações sociais sobre liberdade religiosa expressas no ECA e no Estatuto da Juventude, mapeando dispositivos legais, interpretando-os à luz da teoria das representações sociais e confrontando-os com reflexões de

pensadores contemporâneos sobre juventude e religião no Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica, com financiamento da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), utiliza-se da abordagem qualitativa por entender que esse tipo de investigação leva em consideração a complexidade e a interpretação de diferentes perspectivas do objeto estudado, como afirma Minayo (2008, p. 12);

Na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Dessa forma,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Essa modalidade de pesquisa busca conhecer e analisar as contribuições científicas existentes sobre determinado assunto. (Gil, 2002, p. 44).

Este trabalho utiliza como base os estudos de Moscovici (1978), Jodelet (2017) e Gilly, Ranzi e Silva (2002), centrados na teoria das representações sociais, além de Tavares e Camurça (2004), Novaes (2011) e Silva (2014), que discutem juventudes brasileiras e religiosidade.

Na análise documental, conforme Gil (2002), buscou-se nos registros legais, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto da Juventude, identificar como se constrói a representação social do direito à religião desde a infância até a juventude.

A leitura das legislações concentrou-se nos artigos e incisos relacionados à liberdade religiosa, selecionando trechos que foram interpretados à luz da teoria das representações sociais. O objetivo foi compreender os sentidos coletivos institucionalizados nesses dispositivos e como refletem concepções sobre juventude e religião no Brasil.

Teoria das representações sociais

A pesquisa fundamenta-se na teoria das representações sociais, conforme Moscovici (1978), Jodelet (2017) e Gilly, Ranzi e Silva (2002), utilizada como instrumento conceitual e metodológico para compreender a construção simbólica do direito à religião no ECA e no Estatuto da Juventude, além dos estudos contemporâneos sobre juventudes e religião no Brasil.

Moscovici (1978) entende que os grupos sociais constroem e compartilham significados que orientam comportamentos e comunicação. Para ele “as imagens desempenham o papel de uma tela seletiva que serve para receber novas mensagens e controlam frequentemente a percepção. Assim, as representações são produtos e ao mesmo tempo produtoras da realidade social (Moscovici, 1978, p. 48).

Visto essa concepção, as leis não apenas normatizam, mas também concretizam as formas socialmente aceitas de compreensão, por exemplo, da liberdade religiosa e das juventudes.

Jodelet (2017) amplia essa concepção ao destacar que as representações sociais traduzem história, cultura e relações de poder, permitindo aos indivíduos interpretar a realidade, posicionar-se e agir sobre ela. Nesse sentido, analisar os dispositivos legais sobre religião possibilita compreender os sentidos coletivos institucionalizados e as relações de poder que os sustentam.

Para Gilly, Ranzi e Silva (2002), as representações sociais estão ligadas ao funcionamento das instituições, organizando julgamentos e práticas e contribuindo para a reprodução de normas e valores. Assim, ao examinar o ECA e o Estatuto da Juventude, é possível perceber como os dispositivos legais reafirmam determinadas ideias sobre juventudes e religião, perpetuando interpretações construídas historicamente.

Juventudes e diversidade religiosa no Brasil

As pesquisas sobre juventudes e religião no Brasil revelam a pluralidade das experiências juvenis e sua presença ativa na cena pública. Novaes (2011) destaca que a religiosidade juvenil contemporânea não se limita ao espaço privado ou aos templos, mas ocupa o espaço público, tensionando fronteiras entre sagrado e profano. Essa dinâmica evidencia a insuficiência das legislações que tratam a liberdade religiosa apenas como direito individual e privado.

Tavares e Camurça (2004) reforçam que as juventudes brasileiras não compartilham uma identidade religiosa homogênea, mas constroem múltiplas pertencas e reelaborações simbólicas. Para os autores, compreender a juventude implica reconhecer sua heterogeneidade, tanto no campo religioso quanto nos percursos sociais. Essa diversidade se intensifica em contextos regionais, exigindo legislações mais sensíveis às singularidades locais.

Silva (2014), dialogando com a fenomenologia da religião, argumenta que o estudo das manifestações religiosas deve considerar símbolos, ritos e contextos sociais específicos. Ao

reduzir o direito à religião ao espaço privado e desconsiderar tais manifestações, corre-se o risco de invisibilizar experiências fundamentais para a construção de identidades juvenis em territórios culturalmente diversos.

Assim, o referencial teórico adotado permite articular legislações brasileiras com as experiências e disputas simbólicas dos jovens, possibilitando uma análise crítica sobre o reconhecimento da diversidade religiosa das juventudes. O protagonismo juvenil desafia concepções tradicionais e evidencia a necessidade de políticas públicas que reconheçam a pluralidade religiosa como parte constitutiva da cidadania.

Resultados e discussão

A análise documental realizada neste estudo, que priorizou duas legislações importantes no espaço jurídico brasileiro: o ECA e o Estatuto da Juventude se justifica em razão das faixas etárias contempladas nesses marcos legais, visto que o ECA abrange pessoas de 12 a 18 anos incompletos, enquanto o Estatuto da Juventude considera como jovens pessoas entre 15 e 29 anos. Assim, existe uma intersecção que contempla o público das duas legislações priorizadas no estudo, o que torna conveniente a análise dessas duas leis juntas no que diz respeito ao direito à liberdade religiosa das juventudes.

Nessa perspectiva, o ECA destaca no inciso III, do artigo 16 a garantia do direito à liberdade religiosa, enquanto o artigo 17 reforça o respeito às crenças pessoais:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...];

III - crença e culto religioso;

[...].

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (Brasil, 1990).

Já o Estatuto da Juventude, no inciso II, do artigo 17 assegura a proteção sobre a discriminação:

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

[...];

II - orientação sexual, idioma ou religião” (Brasil, 2013).

Nesse contexto, observa-se que os dispositivos legais destacados constroem uma

representação social da religião enquanto direito individual e privado, isto é, a pessoa é livre para adotar uma crença ou nenhuma, mas esse direito é, formalmente, tratado como parte do âmbito da individualidade que está ligado à vida privada da pessoa, o que os desliga da esfera pública da prática juvenil. Essa constatação confirma o que diz Moscovici (1978, p. 48): “as imagens desempenham o papel de uma tela seletiva que serve para receber novas mensagens e controlam frequentemente a percepção”. No que tange aos dispositivos visitados, entende-se que o direito à liberdade é aceitável desde que permaneça no campo privado e normatizado.

Essa leitura também se articula com o que Jodelet (2017), quando ressalta que as representações sociais refletem e moldam, através de seus conteúdos e estrutura, a herança histórica, a cultura e as dinâmicas de poder presentes (Jodelet, 2017). Assim, os dispositivos analisados por desconsiderar a esfera pública da religião dos jovens, reforçam concepções historicamente construídas que naturalizam a prática religiosa como uma questão individual e privada.

Além disso, a leitura dos dispositivos legais também possibilitou confirmar o argumento de que as representações sociais estruturam as práticas dentro das instituições, auxiliando na perpetuação das regras e valores que fundamentam essas práticas (Gilly, Ranzi e Silva, 2002).

Assim, os dispositivos legais tornam trivial certas concepções da liberdade religiosa dos jovens, visto que legitimam práticas institucionais que reconhecem apenas formalmente direitos, mas esvaziam qualquer possibilidade concreta de expressão pública. Em oposição a essa lógica, a prática religiosa dos jovens demonstram possibilidade de articulação entre diferentes religiões, que por vezes estão marginalizadas perante as instituições. Como revelam Tavares e Camurça (2004, p. 28) “a experiência desta maioria de jovens ‘sem religião’ que, sem serem ateus, dispensam a mediação institucional em prol de uma síntese pessoal, pode ser pensada articulada à noção de sincretismo”. Essa forma de pensar a religiosidade proposta pelos pensadores, ao não se submeter a estruturas rígidas, torna favorável práticas de convivência entre religiões.

Para Novaes (2011, p. 185), “valores e símbolos religiosos têm frequentado o espaço público, [...] se inter cruzam no campo da convivência civil e chegam até mesmo a se incorporar nos projetos e ações de setores governamentais”. Essas expressões enfatizadas pela pensadora revelam que, mesmo frente a superficialidade das garantias legais previstas nas legislações, os jovens desenvolvem suas práticas plurais que vão contra o silenciamento normativo e promovem na prática a possibilidade do diálogo inter-religioso.

Debruçando-se ainda mais no campo dos estudos sobre juventudes, os dispositivos legais demonstram-se limitados em contemplar a complexidade e a diversidade da pluralidade

religiosa dos jovens. Como afirma Novaes (2011), a religiosidade juvenil contemporânea não se restringe à vida privada ou aos limites dos templos; pelo contrário, ocupa o espaço público, tensiona as fronteiras entre o sagrado e o profano e reconfigura a presença religiosa na cena pública (Novaes, 2011). Diante disso, os dispositivos estudados revelam um distanciamento entre o conteúdo formal e as práticas religiosas reais dos jovens, que não logram reconhecimento pelos documentos legais.

Em reforço a essa análise, Tavares e Camurça (2004) reiteram que as juventudes do Brasil não possuem uma única identidade religiosa, mas formam diversas práticas e recriam símbolos (Tavares e Camurça, 2004). Em vista disso, percebe-se nas legislações uma norma genérica no que se refere ao direito à religião, visto que individualiza e silencia as diferenças ao tratar de forma homogênea uma categoria social que, na realidade, é muito diversificada em todos os seus aspectos, inclusive no religioso.

Em última análise, os resultados da pesquisa nos documentos legais confrontam com o que discute Silva (2014) ao reiterar que a análise das expressões religiosas requer a análise de seus símbolos, rituais e contextos sociais particulares, pois somente dessa maneira é possível entender o sentido e a importância dessas práticas para os indivíduos (Silva, 2014). Face a isso, os dispositivos legais não consideram as manifestações concretas da experiência juvenil no campo religioso, o que resulta na reprodução das representações normativas que não garantem a execução concreta deste direito na sociedade.

Desse modo, os resultados dos dispositivos analisados evidenciam que as legislações reafirmam as representações sociais tradicionais sobre os jovens e a religião, conforme destaca Jodelet (2011), ao reiterar que os documentos e normas são formas institucionais de conhecimento e de ação social, responsáveis pela legitimação e naturalização de normas sociais e culturais (Jodelet, 2001). Por consequência, o direito legal à liberdade religiosa dos jovens desconsidera as manifestações públicas e coletivas. Além disso, os dispositivos legais analisados reforçam as representações hegemônicas, o que resulta na ineficácia da garantia formal do direito em relação à realidade social.

Considerações finais

A partir da análise dos dispositivos legais presentes no texto do ECA e do Estatuto da Juventude, foi possível evidenciar que o direito à prática religiosa dos jovens é formalmente garantido desde a infância até a juventude, o que o torna um direito reconhecido no campo jurídico. Porém, o estudo qualitativo realizado revela nos textos dos documentos uma

abordagem que é essencialmente abstrata e individualizada, o que desvincula esse direito das dimensões simbólicas, coletivas e públicas das práticas religiosas dos jovens.

Nessa ordem, a análise confirma que as representações atuam como moldes que organizam as interpretações sobre os fatos sociais, em que as legislações cumprem a forma das representações hegemônicas concebendo o direito à religião como questão privada, o que estabelece e reproduz as relações de poder criadas historicamente.

Além disso, este estudo também evidencia a concentração das manifestações religiosas em espaços públicos e nas dinâmicas permeiam a sociedade contemporânea. Da mesma maneira, os dados frutos da análise mostram que as legislações não reconhecem significativamente a diversidade religiosa das juventudes brasileiras, visto que a concebem de forma homogênea. Ademais, nos documentos analisados perpetuam as representações sociais limitadas, reiterando a contemplação para a perspectiva simbólica no conteúdo legal dos dispositivos legais destacados.

Logo, mesmo que reconheçam formalmente o direito à religião, o ECA e o Estatuto da Juventude, limitam a sua execução ao reforçar representações convencionais, o que termina por excluir a diversidade e as complexas dinâmicas das vivências religiosas dos jovens no Brasil. Diante desse cenário, urge que as legislações avancem para além do campo das abstrações e passem a incorporar concepções que deem conta da pluralidade, do contexto público e dos locais específicos das manifestações religiosas das juventudes.

Referências

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional da Juventude - SINAJUVE**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GILLY, Michel; RANZI, Serlei Maria Fischer; SILVA, Maclóvia Correa da. **As representações sociais no campo educativo**. Educar em Revista, p. 231-252, 2002.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**; tradutora, Lilian Ulup. – Paris : Éditions des archives contemporaines; São Paulo : Fundação Carlos Chagas; Curitiba : PUC PPress, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVAES, Regina. **Juventude e religião no espaço público brasileiro**. In: CUNHA, Luiz Antônio; VELHO, Gilberto (Orgs.). *Religião e sociedade: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. p. 183-204.

SILVA, Cácio. **Fenomenologia da religião**: compreendendo as ideias religiosas a partir das suas manifestações. Vida Nova, 2014.

TAVARES, Fátima Regina Gomes; CAMURÇA, Marcelo Ayres. **“Juventudes” e religião no Brasil**: uma revisão bibliográfica. *Numen*, v. 7, n. 1, 2004.

A HIERÓPOLIS AMAZÔNICA: REPRESENTAÇÕES DO SAGRADO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE BELÉM DO PARÁ

**Mayra Danin de Lima
Maria do Socorro Vasconcelos**

Introdução

O presente texto é fruto de uma pesquisa apresentada e publicada originalmente nos Anais do 37º Congresso Internacional da SOTER (2025), sob o título “A Hierópolis Amazônica: representações do sagrado nos espaços públicos de Belém do Pará”.

A cidade, como espaço dinâmico de convivência e organização social, é palco de diversas interações que moldam o espaço público e o seu significado. Logo, o sagrado e profano, proposta por Mircea Eliade (2001;2004), é fundamental para compreender como certas manifestações e rituais transformam o espaço secular em um espaço sagrado. Nesse sentido, a paisagem urbana pode ser reconfigurada não apenas por elementos arquitetônicos ou sociais, mas também por manifestações religiosas que transcendem os limites institucionais dos templos.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal estabelece um Estado laico, formalmente separado das instituições religiosas. No entanto, a vivência, especialmente em cidades com forte tradição religiosa, como Belém do Pará, revela a interação entre o sagrado e o secular no espaço público. A presença de rituais, celebrações e símbolos religiosos nas ruas e praças demonstra que a religião continua a ser uma força poderosa na organização espacial e na produção de significados.

É a partir dessa perspectiva que a presente pesquisa, investiga a dinâmica entre religião e espaços públicos em Belém do Pará. O estudo problematiza como a presença do sagrado molda e ressignifica esses ambientes, transformando a paisagem urbana. O objetivo geral é analisar como a religião e suas manifestações reconfiguram a paisagem urbana da cidade. Para isso, o trabalho parte do conceito de "hierópolis", de Zeny Rosendahl (2009), que postula a cidade como um lócus de manifestação do sagrado. O estudo aborda diversos fenômenos — como o Cortejo de Hécate, o Esbat, o Harinama Sankirtana, o Ritual das Candeias e a Dança Circular — para evidenciar como ruas, praças e outros espaços públicos são transmutados por rituais que lhes conferem novos sentidos.

A análise de Belém do Pará, apresentada como estudo de caso, sublinha que a experiência religiosa na cidade transcende o domínio dos templos, expandindo-se para as ruas e espaços abertos. A religião, por meio de suas expressões simbólicas e práticas rituais, exerce um impacto direto na percepção e vivência da cidade, consolidando o seu status como um espaço onde o sagrado atua na reconfiguração constante da paisagem.

Fundamentação teórica

A compreensão da relação entre religião e espaço público requer uma base teórica sólida, que parte da distinção entre o sagrado e o profano. Essa dicotomia, central na obra de Mircea Eliade, orienta a análise de como a religião molda a paisagem urbana.

A tese de Mircea Eliade (2001) sobre a oposição entre o sagrado e o profano é um ponto de partida crucial. O sagrado é definido pela sua capacidade de se manifestar e romper com a homogeneidade do espaço e do tempo. "A primeira definição que se pode dar ao sagrado é que ele se opõe ao profano" (Eliade, 2001, p. 14). Essa manifestação é o que Eliade denomina de hierofania, um evento que revela o sagrado em um elemento do mundo profano, transformando-o em um "ponto fixo" (Eliade, 2001).

Diferentemente do espaço profano, que é homogêneo e neutro, o espaço sagrado é não-homogêneo, carregado de significado e orientado por um centro cósmico. A criação de um espaço sagrado não é uma ação arbitrária, mas uma resposta à necessidade do *homo religiosus* de habitar um mundo com sentido. Para Eliade (2001), o *homo religiosus* busca transcender a realidade cotidiana para viver em um mundo percebido como real e imbuído de significado espiritual. Nesse sentido, os rituais de consagração de espaços são técnicas que permitem a esse indivíduo se conectar ao divino e se proteger do caos do mundo profano.

A experiência do tempo também segue essa lógica dual. O tempo sagrado se opõe ao tempo profano, sendo um tempo ontológico e cíclico, reatualizado por meio de rituais e festas religiosas. "Tal como o espaço, o Tempo também não é, para o homem religioso, nem homogêneo nem contínuo" (Eliade, 2001, p. 63). Essa experiência cíclica do tempo permite ao *homo religiosus* participar de um tempo primordial, imortal, que se manifestou *in illo tempore* e é revivido a cada celebração.

Expandindo a perspectiva de Eliade para o campo da geografia, a professora Zeny Rosendahl (2009) propõe o conceito de "hierópolis" para classificar cidades onde a função religiosa é dominante, e o sagrado se manifesta na organização espacial e social. O termo, que une "hierós" (sagrado) e "polis" (cidade), descreve um centro urbano cuja paisagem é moldada

por rituais, peregrinações e a presença de locais de culto, como santuários e templos.

As hierópolis são caracterizadas por uma forte influência do sagrado, que se sobrepõe a outras funções urbanas. O fluxo de peregrinos, em vez de seguir uma lógica de distância, é determinado pela fé e pela devoção. Além disso, a autora destaca a pluralidade de espaços sagrados que podem coexistir em uma mesma hierópolis, abrigando diferentes manifestações religiosas e rituais que coexistem ou se sobrepõem no mesmo território (Rosendahl, 2018).

- Possuem uma ordem espiritual dominante, marcada pela peregrinação ao local onde se verificou a hierofania. Nas funções da hierópolis, o sagrado assume maior centralidade, subordinando as atividades econômicas, como os diversos serviços. Essa centralidade está pautada em dois agentes sociais: os peregrinos e os especialistas do sagrado;
- Apresentam diferenças, ao longo do ano, entre tempo sagrado e tempo comum. O primeiro é o tempo de festas, atraindo milhares e milhares de peregrinos. No tempo comum, da vida cotidiana, as hierópolis também atraem peregrinos, mas em menor número. A periodicidade do tempo sagrado é própria de cada religião e das devoções locais, regionais e nacionais, produzindo ritmos distintos na vida econômica, política e social do centro religioso. Nesse sentido, as hierópolis, particularmente as pequenas, apresentam características semelhantes as dos mercados periódicos;
- O alcance espacial das hierópolis não se dá segundo custos de transferência, associados à distância. O deslocamento dos peregrinos associa-se à força da fé e da limitada frequência desse deslocamento, possibilitando viagens de centenas e mesmo milhares de quilômetros, por vezes extremamente penosas. Por outro lado, esses deslocamentos podem incluir viagens de um centro maior em termos demográficos e econômicos para um menor, embora mais importante simbolicamente durante o tempo sagrado;
- Apresentam roteiros devocionais mais ou menos preestabelecidos, nos quais o peregrino vivencia o sagrado. Os trajetos percorridos associam-se às especificidades culturais de cada lugar, atribuindo valor simbólico diferenciado aos objetos e pessoas encontrados ao longo do trajeto, cuja racionalidade resulta dos preceitos religiosos e das motivações dos peregrinos.
- A organização espacial da hierópolis é marcada pela centralidade do sagrado, manifesta, via de regra, num templo e, em seu interior, no "ponto fixo" (Eliade, 1962). O sagrado impõe uma diferenciação entre o espaço sagrado e o profano, este dividido em espaço profano diretamente vinculado ao sagrado, com serviços destinados aos peregrinos, espaço profano indiretamente vinculado e espaço profano remotamente vinculado ao sagrado (Rosendahl, 1997). A centralidade tem como foco o templo e não os locais de mercado ou a fábrica num centro monoindustrial;
- Desempenham importante papel político naquelas sociedades onde os movimentos políticos adquirem um caráter quase-religioso, atribuindo conotação política ao sagrado (Rosendahl, 2009, p. 95-96).

A organização espacial em uma hierópolis não é homogênea. O espaço profano se articula com o sagrado, criando áreas com diferentes graus de proximidade à religião. A própria temporalidade da cidade é influenciada pelos calendários religiosos, marcados por festas e rituais que atraem grandes massas de fiéis e redefinem a dinâmica urbana (Rosendahl, 2015; 2018). A hierópolis é, portanto, um local onde a geografia e a religião se encontram para criar um espaço único, simbólico e funcional, que reflete a necessidade humana de habitar um mundo com significado.

Metodologia

Para investigar a complexa relação entre o sagrado e o espaço público em Belém, nossa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a pesquisa de campo. A principal ferramenta utilizada foi a observação participante, que permitiu visualizar a dinâmica da cidade e acompanhar de perto as manifestações religiosas.

Durante a pesquisa, foram realizados registros fotográficos. As imagens, que documentaram a apropriação dos espaços públicos, foram cruciais para capturar o exato momento em que ruas e praças se transformavam em palcos de celebrações religiosas. Mais do que simples ilustrações, as fotografias serviram como evidência visual das hierofanias, as manifestações do sagrado no espaço profano, e validaram a tese de que Belém, de fato, se comporta como uma hierópolis.

Resultados e Discussão

A pesquisa se estendeu por diversos pontos da cidade, abrangendo locais de grande representatividade simbólica e cultural para Belém. A Praça da República, a Praça Batista Campos, a Praça da Bandeira, o Portal da Amazônia, o Horto Municipal, o Forte do Presépio, o Museu Emílio Goeldi, as ruas da cidade que se tornam palco de procissões e romarias e o Buraco da Palmeira. A partir de agora, mostraremos como esses fenômenos foram registrados, com ênfase nas evidências fotográficas que documentam a apropriação e a transformação dos espaços públicos em cenários de manifestação do sagrado.

Foto 1 – Grupo ISCKON



Fonte: Lima (2024).

A Praça da República, um dos principais espaço público de Belém, se tornou palco de manifestações sagradas com a presença de dois grupos Hare Krishna, registrados nas fotos 1 e 2. O primeiro registro mostra um grupo que se apropria do local para entoar mantras, enquanto o segundo, composto por monges de um mosteiro em Minas Gerais, reforça essa mesma dinâmica.

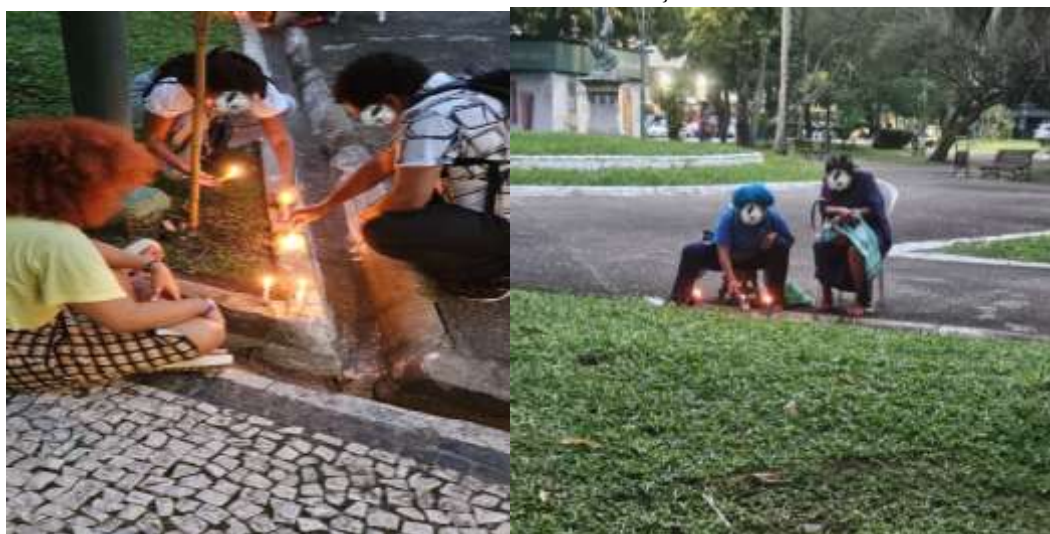
Foto 2 – Monges Hare Khishna de Belo Horizonte



Fonte: Fonte: Lima (2024).

O Ritual das Candeias, uma celebração de culto à ancestralidade, é realizado anualmente em 13 de maio. Apesar do seu caráter coletivo, que reúne pessoas de diferentes origens e crenças, a nossa observação revelou a predominância de uma experiência profundamente individual. Cada devoto, ao acender sua vela, realiza um ato pessoal de conexão com seus ancestrais.

Foto 3 – Momento de devoção



Fonte: Lima (2024).

O Cortejo de Hécate é um exemplo de como espaço se transforma em um cenário para rituais religiosos. A celebração, que se estende por um percurso noturno, demonstra a natureza itinerante e expansiva de algumas práticas religiosas contemporâneas. A praça serve como ponto de partida e retorno do cortejo, sendo o local onde o ritual se inicia e termina com uma poderosa evocação a Hécate.

Foto 4 – O círculo



Fonte: Lima (2024).

A Dança Circular, que ocorre quinzenalmente no Museu Emílio Goeldi, o ritual reúne em um único círculo pessoas de diferentes tradições, que se conectam por um propósito comum: o de se ligar consigo mesmo, com os outros e com o universo. A ausência de uma religião

específica não impede a união do grupo, mostrando como a prática pode se tornar um elo de transcendência em um espaço público, como o museu.

Foto 5 – Início da dança circular



Fonte: Lima (2024).

O ritual de Esbat do Coven Pássaros de Cy, da tradição dianica da Wicca, destaca a apropriação do Horto Municipal de Belém como espaço sagrado. A escolha de um espaço verde urbano para honrar a deusa Ceridwen reflete a busca por uma conexão profunda com a natureza, valorizando a rica biodiversidade do local como um ambiente ideal para a prática religiosa.

Foto 6 – Início do ritual de Esbat



Fonte: Lima (2024).

Considerações Finais

A presente pesquisa confirmou a tese de que a cidade de Belém do Pará pode ser compreendida como uma hierópolis. Os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo e da observação de rituais como o Cortejo de Hécate, o Esbat, o Harinama Sankirtana, o Ritual das Candeias e a Dança Circular evidenciam que ruas, praças e museus são constantemente ressignificados. Esses locais, considerados profanos em sua função cotidiana, são transformados em palcos de hierofanias.

O estudo destaca que a pluralidade dessas manifestações é um fator crucial. A coexistência de rituais de diferentes tradições religiosas em espaços como a Praça da República e o Museu Emílio Goeldi revela a capacidade do espaço urbano de Belém de se adaptar e acolher uma diversidade de crenças. Essa dinâmica demonstra que o sagrado não apenas coexiste com o secular, mas o molda, produzindo novos significados e organizando a vida social e espacial da cidade de forma particular. Concluimos, portanto, que a religião em Belém é um agente poderoso e fundamental na organização espacial, desafiando a visão de um espaço público.

Referências

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. Tradução de Fernando Tomaz e Natália Nunes. Prefácio de Georges Dumézil. 4. ed. Porto: Asa, 2004.

ROSENDAHL, Zeny. **Uma procissão na geografia**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

ROSENDAHL, Zeny. **Hierópolis: o sagrado e o urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 118 p., 2009.

ROSENDAHL, Zeny. Tempo e temporalidade, espaço e espacialidade: a temporalização do espaço sagrado. **Espaço e Cultura**, [S. l.], n. 35, p. 9–26, 2015.

PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (2012-2022)

Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto
Emina Santos

Introdução

Este texto é recorte de uma pesquisa de mestrado defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFGPA) que analisou as representações sociais de jovens privados de liberdade em uma instituição do estado do Pará (Pinto, 2023). O objetivo deste texto é verificar o que vem sendo produzido em pesquisas de pós-graduação sobre a relação socioeducação à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS)

O conceito da TRS foi formulado no âmbito da Psicologia Social por Serge Moscovici (2003), um dos mais proeminentes teóricos da área. Em suas pesquisas, realizava questionários e entrevistas com sujeitos a fim de compreender as representações que estes faziam de determinados objetos. O conceito de representações sociais, portanto, abarca as estruturas e as dinâmicas dos fenômenos: “[...] elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (Moscovici, 2003, p. 41).

Estudar as representações sociais tem a ver com estudar o pensamento popular, pois importaria perceber a maneira pela qual os indivíduos interpretam e atribuem significado ao mundo:

Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo que por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e encontrar um lugar nessa realidade (Abric, 2000, p. 28).

As representações organizam a realidade a partir das experiências adquiridas pelas vivências dos sujeitos e pelo contexto cultural que os cerca. Com isso, o mundo torna-se funcional e atravessado por sentido, permitindo a compreensão da realidade, considerando as referências pregressas e ajustando-as dentro dessa realidade.

Além do apoio teórico da TRS a metodologia deste estudo é balizada pela pesquisa bibliográfica considerando material publicado sobre o tema (Gil, 2002).

Socioeducação e representações sociais na pós-graduação

Assim, a reflexão sobre o tema problematizado, articulado à valorização dos direitos humanos para a promoção da educação de qualidade, ainda é pouco expressiva nos estudos acadêmicos ligados à socioeducação. Pelos motivos explicitados até aqui, nossa intenção é apreender a mediação dos professores sobre as perspectivas de vida dos adolescentes em privação de liberdade, como parte dos direitos fundamentais do ser humano, entre os quais se situa a educação.

Pesquisar a socioeducação a partir de sujeitos que a constroem aproxima o debate acadêmico da sociedade, contribuindo também para o alinhamento de políticas e práticas educativas materializadas nos espaços institucionalizados para a oferta da educação aos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas. É importante que a pesquisa na área amplie os olhares relativos ao fenômeno da socioeducação e sua complexidade, criando possibilidades de ação, tanto do Estado, quanto da sociedade civil, em defesa da construção e da garantia de vida digna para todos.

Na realização da revisão bibliográfica acerca da produção acadêmica na área do conhecimento desta pesquisa, buscamos, especialmente, teses e dissertações, com o tema da socioeducação, assim como das representações sociais dos adolescentes em privação de liberdade; tal esforço foi necessário para estruturar e orientar a pesquisa. Nesse sentido, pesquisamos as dissertações e teses no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em ambas as plataformas, foram inseridas na busca as palavras-chave: adolescente em privação de liberdade, socioeducação, professores na socioeducação, e projeto de vida de adolescentes em privação de liberdade.

A área correspondente à educação foi privilegiada nas buscas. Com isso, após triagem, identificamos três trabalhos que consideramos relevantes para essa pesquisa:

Quadro 1 - Pesquisas acadêmicas (pós-graduação) sobre socioeducação no Brasil, no período pós-SINASE (2012-2022)

Autor	Tema	Resultado
RIBEIRO, Denize Ferreira (2018)	Representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas – Universidade Federal de Pernambuco, 2018	As representações sociais de projeto de vida de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são restritas, ou quase invisíveis, pelo fato de esses sujeitos não vislumbrarem perspectivas positivas quanto à transformação de suas realidades, pois, historicamente, a restrição aos bens sociais, sempre fez parte de suas vidas. Assim, a infância e adolescência vivenciadas sem um lar estruturado, a desagregação familiar, a falta de dinheiro para prover as necessidades, a habitação em lugares precários, impedem toda e qualquer possibilidade de mudança em suas vidas.
CARVALHO, Márcia Helena de.(2015)	SINASE: uma análise crítica da socioeducação. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Trabalho) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015	Ao discutir as recomendações do SINASE destinadas à promoção da socioeducação no Brasil, aponta para a limitação da análise dos aspectos socioeconômicos como o epicentro do fenômeno social que destitui adolescentes e jovens do direito de projetar uma vida mais satisfatória, de modo que as condições de infraestrutura social não são contabilizadas como fatores de exclusão de direitos. Complementando esse quadro, a autora ressalta que o financiamento destinado à socioeducação ainda é obscuro nas políticas destinadas ao atendimento e à proposição de um modelo educacional diferenciado
PEREIRA, Alessandra de Paula (2018)	Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, São Paulo, 2018	A construção histórica dos sujeitos destituídos dos meios necessários à produção da vida material com dignidade impossibilita vislumbrar alguma transformação das condições desfavoráveis, especialmente entre os socioeducandos vinculados aos estratos sociais economicamente desfavorecidos em sua maioria, que não conseguem ver algo concreto em relação a um projeto de vida que seja capaz de mudar seus percursos de vida.

Fonte: elaboração própria.

No percurso da pesquisa, julgamos importante descrever as representações sociais que os professores produzem a partir de suas inserções nos espaços socioeducativos. Nesse contexto, as reflexões na área da enfermagem de Ribeiro (2018) permitem reconhecer o quanto a discussão sobre o projeto de vida é algo significativo na investigação científica em socioeducação, pois destaca a necessidade de produção de referenciais que auxiliem os profissionais da educação em possíveis ações interventivas, com a finalidade de contribuir para a transformação da vida dos socioeducandos em regime de internação.

Nas reflexões de Carvalho (2015), é possível ressaltar o quanto as recomendações emanadas por meio do SINASE, visando estruturar o processo socioeducativo, permitem

romper com a lógica de atendimento similar à estrutura educacional da escola regular, com destaque para um modelo diferenciado, dotado de autonomia financeira para responder às particularidades dos socioeducandos.

Por sua vez, Pereira (2018) afirma que é impossível transformar a vida dos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas, sem que haja uma ação efetiva de ruptura na estrutura social, historicamente alicerçada na produção da desigualdade, a qual impede que esses sujeitos vislumbrem algo concreto em relação ao futuro mediante a construção de projeto de vida destituído de sentido para si.

Considerações finais

As pesquisas em nível de mestrado e doutorado no Brasil avançam a cada ano com novas teorias e a facilidade do acesso a informações com o avanço tecnológico, o que exige dos pesquisadores cada vez rigor na forma de analisar informações que são publicadas a serviço do bem coletivo.

No caso deste texto verificamos que, a relação entre socioeducação e a TRS ainda possui um nível baixo de produções acadêmicas quando nos referimos a pós-graduação pelo fato de serem áreas distintas com uma voltada a política pública e outra advinda da psicologia, respectivamente. A Junção delas pode permitir novos olhares sobre formatos de políticas públicas e melhoria da garantia de direito a partir de quem formula a política e dos sujeitos que estão privados de liberdade passando pelos diretores e professores envolvidos no processo da socioeducação.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de realizar este estudo seguindo um caminho de pesquisa que compreendeu o suporte teórico e legal, o contexto e o ambiente onde atuam os sujeitos da pesquisa, bem como, finalmente, as informações obtidas por meio do instrumento metodológico definido para a dissertação, buscando desenvolvê-la com a seguinte estrutura.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

CARVALHO, Marcia Helena de. **SINASE: uma análise crítica da socioeducação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEREIRA, Alessandra de Paula. **Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PINTO, Adriana de Nazaré Ribeiro Dias. **Organização e gestão do trabalho pedagógico em espaço de privação de liberdade: representações sociais dos professores sobre adolescentes em privação de liberdade**. 115f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Universidade Federal do Pará. Belém, 2023.

RIBEIRO, Denize Ferreira. **Representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Pernambuco, 2018.

Realização:



ICED

