

# **Diálogos sobre Educação Ambiental e Política Educacional**



**Organização**  
**Maria Ludetana Araújo**

**Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental da Amazônia - GEAMAZ**  
**2025**  
**Belém - Pará - Brasil**



# **Diálogos sobre Educação Ambiental e Política Educacional**



## **Organização**

**Maria Ludetana Araújo**

**Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia - GEAMAZ**

**2025**

**Belém - Pará - Brasil**



## **Organização**

Maria Ludetana Araujo

## **Conselho Editorial**

Albiane Oliveira Gomes - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Denise de Souza Simões Rodrigues - Universidade Estadual do Pará (UEPA)

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

Francisco Willams Campos Lima - Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira - Universidade do Estado do Pará (UEPA)

## **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](http://www.geamazufpa.com.br) E-mail: [geamazufpa@gmail.com](mailto:geamazufpa@gmail.com), [gpgeamaz@gmail.com](mailto:gpgeamaz@gmail.com)

## **Revisão final**

Caio Pablo Caldas Pituba

## **Capa e Imagem da Capa**

Mateus Costa Dias

## **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)**

---

A658d    Araujo, Maria Ludetana.

Diálogos sobre Educação Ambiental e Política Educacional  
/ Maria Ludetana Araujo. Belém: Grupo de Pesquisa em  
Educação Ambiental na Amazônia/GEAMAZ — 2025.

122 f. : il. color.

Isbn N. 978-65-01-81446-9

1. Educação ambiental. 2. Política educacional. 3.  
Sustentabilidade. 4. Amazônia. I. Título.

CDD 370

---



## **Apresentação**

O livro é resultado de interlocução de autores que se dedicam a duas temáticas centrais que são a Educação Ambiental e as Políticas Públicas Educacionais que de alguma forma se relacionam considerando que ambas decorrem de ações de poder público pelo fato de serem previstas como direitos na Constituição Federal de 1988.

A partir de distintos pontos de vista é possível verificar como as questões ambientais ainda necessitam de maior atuação do poder público considerando que temos objetivos a serem cumpridos internacionalmente com a Agenda 2030 assim como as políticas públicas educacionais que devem ser permanentemente melhoradas em prol de uma qualidade socialmente referenciada.

Desejo uma boa leitura!

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ludetana Araújo*

*Líder do GEAMAZ*



## SUMÁRIO

<b>PARTE I</b>	<b>1</b>
<b><u>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</u></b>	
<b>INFRAESTRUTURA VERDE NO CONTROLE DE ENCHENTES: ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE BELÉM/PA</b>	<b>2</b>
	ANA LUIZA CONCEIÇÃO NASCIMENTO ANA PAULA BRAGANÇA DA SILVA RUAN VELOSO SOUSA SOBRAL WANESSA DOS SANTOS MENEZES
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRESERVAÇÃO DOS MANGUEZAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>8</b>
	LUANDA SABRINA RODRIGUES ROSA PEDRO HENRIQUE LIMA DOS SANTOS MARCOS AURÉLIO MERCES DE MOURA ZULEIDE MARTINS BERNARDES
<b>FLORESTA COMO SALA DE AULA: ARTE E SUSTENTABILIDADE PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO AMAPÁ</b>	<b>12</b>
	ALDA SIRLENI RIBEIRO DIAS CARLA PATRÍCIA RIBEIRO NOBR
<b>TICS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROTAGONISMO JUVENIL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>18</b>
	GISELLE PINHEIRO FONSECA
<b>O ATENDIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE</b>	<b>26</b>
	DILCÉLIA RODRIGUES ALVES JOSÉ BITTENCOURT DA SILVA VANESSA SILVA DE MELO
<b>O ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DA AMAZÔNIA PARAENSE</b>	<b>32</b>
	NAIARA TOMÉ DE NAZARÉ
<b>PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DA DINÂMICA DE OBTENÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS A PARTIR DO CONTATO DO RESIDENTE COM O “CHÃO DA ESCOLA”</b>	<b>37</b>
	GLECYCE LOPES GONÇALVES MARIA LUDETANA ARAÚJO
<b>TEMPO, NATUREZA E HISTÓRIA AMBIENTAL: REFLEXÕES NO CONTEXTO DO ANTROPOCENO</b>	<b>45</b>
	GLEICY ROBERTA DE SOUZA ALEIXO
<b>PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL</b>	<b>50</b>
	VANESSA SILVA DE MELO DILCÉLIA RODRIGUES ALVES JOSÉ BITTENCOURT DA SILVA



**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS****BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO E RECURSO ESTIMULADOR À  
FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR \_\_\_\_\_ 57**

ANA CRISTINA DE ALMEIDA COSTA  
CLÁUDIA BERNADETE BELÉM PANTOJA  
ELIANA CRISTINA SILVA HUNGRIA

**FORMAÇÃO E DESAFIOS DO PEDAGOGO EM AMBIENTE HOSPITALAR \_\_\_\_\_ 64**

ELAINE FERNANDA CARVALHO ALCÂNTARA

**EMPREENDEDORISMO NO BRASIL: A LÓGICA MERCANTIL DO “SISTEMA S” \_\_\_\_\_ 71**

YANA GABRIELLE GOMES DO ROSÁRIO  
EDNA ABREU BARRETO

**A AÇÃO ESTATAL NA CONDUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: LIMITES E  
POSSIBILIDADES \_\_\_\_\_ 72**

GLÁUCIA AMARAL DOS SANTOS  
GILMAR PEREIRA DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO  
E A FORMAÇÃO HUMANA \_\_\_\_\_ 86**

FAHID DA COSTA KEMIL  
JOÃO PAULO DA CONCEIÇÃO ALVES

**GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS E UNIDADES ESCOLARES SOB A ÉGIDE DA  
PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS \_\_\_\_\_ 96**

MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA  
CASSIO VALE

**IMPLICAÇÕES DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA A GESTÃO DE SISTEMAS  
EDUCACIONAIS EM DISTINTOS CONTEXTOS DO BRASIL \_\_\_\_\_ 102**

FRANCISCO WILLAMS CAMPOS LIMA  
MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA  
CASSIO VALE

**A GESTÃO DE UNIDADES ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ SOB O IDEÁRIO DO  
SETOR PRIVADO \_\_\_\_\_ 107**

CASSIO VALE

**A ATUAÇÃO DO INSTITUTO MOTRIZ NA GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL  
PARAENSE \_\_\_\_\_ 112**

CASSIO VALE





# **Parte I**

## **Educação Ambiental**



## **INFRAESTRUTURA VERDE NO CONTROLE DE ENCHENTES: ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE BELÉM/PA**

*Ana Luiza Conceição Nascimento  
Ana Paula Bragança da Silva  
Ruan Veloso Sousa Sobral  
Wanessa dos Santos Menezes*

### **INTRODUÇÃO**

A preocupação com o meio ambiente sempre esteve presente no imaginário humano desde os tempos mais remotos até a atualidade. No entanto, sua abordagem ocorreu de maneira esporádica ou restrita a grupos seletos de indivíduos. Dessa forma, o desenvolvimento econômico e o crescimento populacional foram marcados pela intensa exploração da terra e de seus recursos naturais.

É notório que tal sistema gerou consequências, uma das quais são as enchentes urbanas. Belém, capital do estado do Pará, enfrenta esse desafio devido às suas características geográficas e climáticas, que a tornam vulnerável ao fenômeno. Somado a isso, o processo de urbanização acelerado e, muitas vezes, desordenado tem intensificado os impactos das chuvas intensas, o que resulta em alagamentos frequentes e prejuízos expressivos para a população.

De acordo com o Portal Amazônia (Freires, 2021), bairros como Jurunas, Condor, Cidade Velha, Guamá, Terra Firme, Telégrafo e Barreiro são os mais afetados e, consequentemente, os mais alagáveis, pois estão situados em áreas de baixa altitude, com menos de quatro metros acima do nível do mar, o que compromete a drenagem natural da água.

Segundo Mark A. Benedict e Edward T. McMahon (2002, p. 12), a infraestrutura verde pode ser compreendida como uma “rede interconectada de espaços verdes que conserva os valores e funções dos ecossistemas naturais e fornece benefícios associados às populações humanas”. A partir dessa definição, é possível perceber que esse tipo de solução surge como uma alternativa viável e benéfica tanto para o meio ambiente quanto para as pessoas, especialmente diante dos inúmeros desafios trazidos pela urbanização.

Nesse sentido, a adoção de infraestruturas verdes acaba rompendo com o modelo tradicional de desenvolvimento urbano, que até então se baseava majoritariamente nas chamadas infraestruturas cinzas, aquelas construções convencionais voltadas para o controle ambiental, como galerias pluviais e canais artificiais (Vasconcellos, 2015).

Com base nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar os índices pluviométricos da cidade de Belém-PA, buscando compreender como esses dados podem



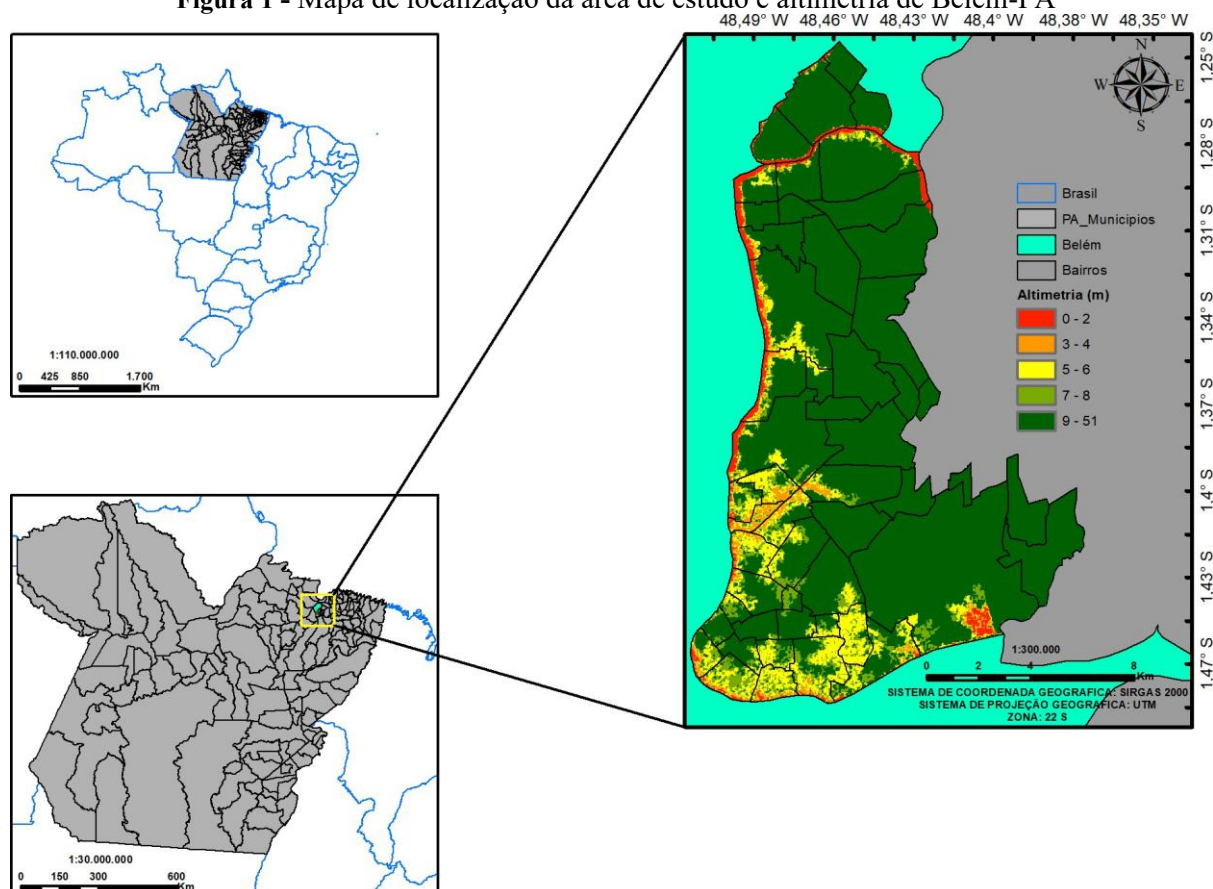
contribuir para o planejamento urbano mais sustentável e alinhado com as propostas de infraestrutura verde.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O trabalho teve como área de estudo o município de Belém, Pará, localizado na região Norte do Brasil (Figura 1), e foi realizado de forma descritiva e exploratória, com o tratamento dos dados pluviométricos mensais coletados ao longo de 40 anos (1980-2020). Esses dados – provenientes da estação meteorológica de Belém (código 82191) – estavam disponíveis no Instituto Nacional de Meteorologia (INMET) e foram consultados em 06 de abril de 2025.

Após o tratamento, foi possível analisar o padrão climático da região e sua propensão a enchentes com base no quantitativo de chuva acumulada em determinados períodos. Além disso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de “infraestrutura verde”, buscando aplicá-lo à realidade da cidade amazônica.

**Figura 1 - Mapa de localização da área de estudo e altimetria de Belém-PA**



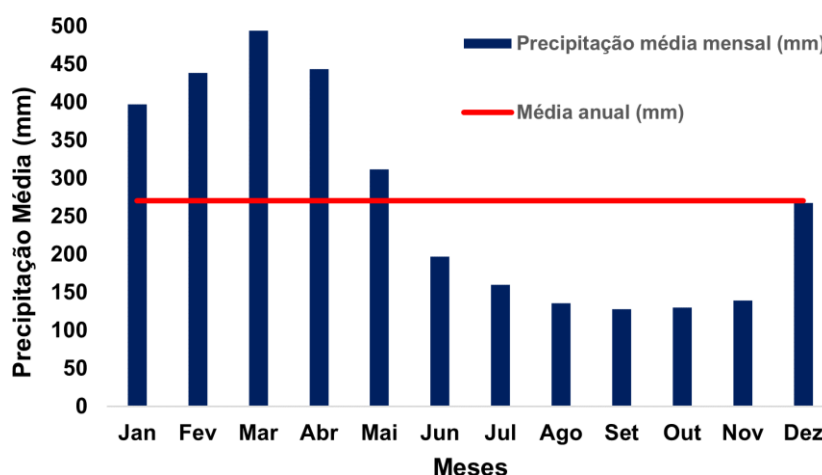
Fonte: Autores (2025).



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Figura 2, abaixo, está representado o gráfico pluviométrico da estação, com valores mínimos, máximos e médios de, respectivamente, a) 127,98, b) 494,55 e c) 270,50 mm, evidenciando o padrão climático da região.

**Figura 2** - Gráfico pluviométrico da estação meteorológica de Belém (código 82191).



Fonte: Autores (2025).

O período mais chuvoso ocorre entre os meses de dezembro a maio, enquanto o período menos chuvoso é registrado entre junho e novembro. Levando em consideração esses dados, Belém pode ser classificada, segundo a classificação climática de Köppen-Geiger (1936), como Af (clima tropical úmido ou de floresta tropical). Essa classificação é definida pela alta precipitação mensal em todos os meses do ano, sem a ocorrência de um período seco significativo, já que os níveis de precipitação estão consistentemente acima de 60 mm. Além disso, as temperaturas médias anuais de Belém, sempre superiores a 18°C, reforçam essa classificação, que é característica de regiões tropicais com vegetação de floresta tropical.

Além da caracterização climática apresentada, observa-se que a distribuição sazonal das chuvas em Belém influencia diretamente a ocorrência de enchentes urbanas. O elevado volume de precipitação entre dezembro e maio agrava os alagamentos em áreas vulneráveis, especialmente diante do aumento de eventos extremos, como chuvas intensas em curtos períodos. Esse cenário evidencia desafios para a gestão urbana e a resiliência climática.

Diante desse cenário, é importante considerar a relação entre os índices pluviométricos e a ocorrência de enchentes, uma vez que a infraestrutura tradicional (ou cinza), composta por sistemas de drenagem convencionais e canais urbanos, tem-se mostrado frequentemente ineficaz ou insuficiente. Muitos desses sistemas encontram-se obstruídos, mal dimensionados



ou sem manutenção adequada, o que reduz significativamente sua capacidade de resposta durante episódios de fortes chuvas (Nakamura, 2021; Souza, Nascimento e Gomes, 2024).

Nesse contexto, as infraestruturas verdes se apresentam como alternativas sustentáveis e adaptadas ao clima local. Estratégias, como telhados verdes, jardins de chuva, áreas permeáveis, bacias de retenção e parques lineares, vêm sendo aplicadas com bons resultados em diversas cidades e podem ser adaptadas a Belém. Além de reduzir o escoamento superficial, essas soluções favorecem a recarga dos aquíferos, melhoram a qualidade do ar e ampliam os espaços verdes. Desse modo, com base nessa abordagem, propõe-se uma oficina de Educação Ambiental para sensibilizar a comunidade e promover práticas sustentáveis no enfrentamento das enchentes.

### **PROPOSTA DE OFICINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Embora a realização de uma oficina de Educação Ambiental não tenha feito parte das etapas práticas deste estudo, considera-se essa iniciativa como uma proposta complementar valiosa, capaz de contribuir significativamente para a sensibilização da população afetada pelas enchentes urbanas na cidade de Belém. Diante do aumento de eventos extremos que afetam especialmente comunidades vulneráveis, torna-se essencial promover o diálogo entre o conhecimento técnico e a vivência dos moradores.

Nesse sentido, sugere-se a realização de uma oficina educativa, participativa e formativa, voltada aos bairros com maior incidência de alagamentos, como Jurunas, Condor, Cidade Velha, Guamá, Terra Firme, Telégrafo e Barreiro. O objetivo é conscientizar sobre os impactos socioambientais das enchentes e estimular o protagonismo comunitário na busca por soluções sustentáveis.

A metodologia adotada poderia seguir uma abordagem interativa, na qual os participantes fossem incentivados a refletir sobre os desafios enfrentados em seu cotidiano, associando-os aos conceitos apresentados durante a atividade.

Inicialmente, a oficina contaria com uma introdução ao problema das enchentes urbanas, contextualizando a situação de Belém com base em dados recentes de precipitação e em mapas das áreas mais afetadas. Em seguida, seriam conduzidas dinâmicas em grupo que permitissem a identificação de pontos críticos nos bairros dos participantes, promovendo a escuta ativa e a construção coletiva de saberes.

Por fim, a partir dessa discussão inicial, os palestrantes poderiam apresentar alternativas baseadas em infraestrutura verde, como jardins de chuva, telhados verdes, áreas de infiltração



e pavimentos permeáveis, destacando suas vantagens em comparação às soluções convencionais (infraestrutura cinza).

Acredita-se que a realização de ações educativas como essa pode contribuir não apenas para a disseminação de informações relevantes sobre o tema, mas também para o fortalecimento do senso de pertencimento e responsabilidade socioambiental nas comunidades envolvidas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A infraestrutura verde consiste em soluções baseadas na natureza, como parques, jardins de chuva, telhados verdes e corredores ecológicos, as quais contribuem significativamente para a melhoria da qualidade do ar, o controle da temperatura, a valorização paisagística e, além disso, para o bem-estar da população urbana. Mais do que embelezar as cidades, essas estruturas exercem um papel essencial no enfrentamento de problemas recorrentes, como as enchentes urbanas.

Com base nos dados pluviométricos analisados, observou-se que Belém apresenta um alto índice de precipitação, sobretudo nos meses do primeiro semestre do ano, o que, por sua vez, exige alternativas eficientes para o manejo adequado das águas pluviais. Nesse sentido, a adoção de soluções sustentáveis, como as infraestruturas verdes, representa não apenas uma resposta promissora frente à insuficiência dos sistemas convencionais de drenagem urbana, mas também uma estratégia que integra múltiplos benefícios ambientais e sociais.

Ademais, a proposta de uma oficina de Educação Ambiental reforça o papel da participação comunitária na construção de uma cidade mais resiliente. Desse modo, é por meio do conhecimento, da conscientização e do engajamento social que se fortalece a capacidade coletiva de transformar realidades locais, promovendo, assim, cidades mais sustentáveis e preparadas para os desafios climáticos e sociais do século XXI.

### **REFERÊNCIAS**

BENEDICT, M.; MCMAHON, E. Green Infrastructure: Smart Conservation for the 21 Century. **Renewable Resources Journal**, v. 20, n. 3, p.12-17, 2002.

FREIRES, M. Pesquisadora explica por que ocorrem tantas enchentes em Belém. Portal Amazônia, [on-line], 27 jul. 2021. Disponível em: <https://portalamazonia.com/para/pesquisadora-explica/> Acesso em: 5 abr. 2025.

KÖPPEN, W.; GEIGER, R. **Handbuch der Klimatologie**. Berlim: Gebrüder Borntraeger, 1936.



NAKAMURA, J. Jardins de chuva oferecem mais permeabilidade e verde às cidades. AECweb, [on-line], 19 ago.2021.

SOUZA, G. S.; NASCIMENTO, R. M.; GOMES, J. S. Influência dos alagamentos na valoração de imóveis residenciais em Belém do Pará, Brasil. **URBE: Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 16, p. e20230157, 2024.

VASCONCELLOS, A. A. **Infraestrutura Verde Aplicada ao Planejamento da Ocupação Urbana**. Curitiba: Appris, 2015.



## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRESERVAÇÃO DOS MANGUEZAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

*Luanda Sabrina Rodrigues Rosa  
Pedro Henrique Lima dos Santos  
Marcos Aurélio Mercês de Moura  
Zuleide Martins Bernardes*

### **INTRODUÇÃO**

O manguezal é um ecossistema presente ao longo da costa brasileira e, de acordo com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), há aproximadamente 14.000 km<sup>2</sup> de manguezais nos litorais brasileiros. É relevante ressaltar que 80% dessa extensão distribuídas em biomas amazônicos nos estados do Maranhão (36%), Pará (28%) e Amapá (16%). Em questão de conceito, o manguezal pode ser classificado como um estuário que é comumente entendido como o curso inferior de um rio onde há interação entre os processos fluviais e marinhos (Schubel; Hayes; Pritchard, 1974; Oliveira, Cardoso e Cruz, 2019).

De certo, pode-se afirmar que os manguezais são um dos ecossistemas mais ameaçados no território brasileiro. Dados do IBAMA também estimam que 25% de todo o manguezal no Brasil podem ter sido destruídos desde o século XX. Além disso, embora 61,9% dos manguezais remanescentes estejam localizados em Áreas de Proteção Ambiental (APA), o país ainda enfrenta o longo caminho na preservação desse ecossistema (Brasil, 2018). Neste sentido em que Talamoni *et al.* (2018, p. 57) afirmam que “EA [Educação Ambiental] vem assumindo um papel primordial para o enfrentamento desses problemas, seja por atividades isoladas ou processos educacionais contínuos com vistas ao respeito à diversidade biológica”.

Portanto, este trabalho tem como objetivo fazer uma análise do uso da Educação Ambiental como ferramenta auxiliar na preservação dos mangues por meio de uma revisão de literatura, destacando a importância da EA para a sensibilização do indivíduo acerca do meio ambiente, assim como para o fortalecimento do vínculo de pertencimento com o ecossistema.

### **MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente estudo foi desenvolvido em formato de revisão de literatura expandida, um método acadêmico que consiste na síntese e análise crítica das principais contribuições de pesquisas já publicadas sobre um determinado tema. Diferentemente de uma revisão sistemática completa, este formato apresenta uma abordagem mais concisa, porém, sem abrir mão da



estrutura organizada e do rigor metodológico característicos de trabalhos científicos.

Para esta revisão, foram selecionados oito artigos científicos publicados entre 2015 e 2022, com abrangência nacional, ou seja, pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil (Albuquerque e Maia, 2021; Almeida et al. 2018). A revisão buscou avaliar iniciativas voltadas para a preservação desse bioma, incluindo projetos escolares, ações comunitárias e políticas públicas, além de investigar de que maneira a Educação Ambiental pode contribuir para a proteção e sustentabilidade dos manguezais. O objetivo central foi identificar como essas estratégias podem promover a conscientização e engajamento de diferentes atores sociais, gerando benefícios diretos e indiretos para a conservação desse ecossistema essencial.

A análise concentrou-se em três eixos principais: a) iniciativas de educação formal (projetos em escolas e universidades); b) ações de educação não-formal (programas comunitários e de extensão); e c) políticas públicas educacionais relacionadas à conservação de manguezais. Já dentre os principais aspectos investigados, destacam-se: a) abordagens pedagógicas mais frequentes; b) níveis de participação comunitária; e c) efetividade das estratégias adotadas

Dessa forma, o trabalho não apenas sistematiza o conhecimento existente sobre o tema, mas também oferece uma reflexão crítica sobre os desafios e oportunidades relacionados à Educação Ambiental na preservação dos manguezais nacionais, ressaltando sua importância tanto para a biodiversidade quanto para as comunidades que dependem desse ambiente.

### **RESULTADOS ESPERADOS**

Dos artigos selecionados, pode-se observar a metodologia aplicada no ensino de Educação Ambiental e o método. A partir dos oito artigos selecionados para a revisão neste resumo, seis direcionaram as ações de Educação Ambiental para a população infantil matriculada no Ensino Fundamental. Como a metodologia mais aplicada, consta o uso de questionários (cinco de oito artigos utilizaram dessa abordagem) para avaliar o conhecimento prévio sobre os manguezais. Destaca-se a metodologia de dois artigos: *O uso de memes na educação ambiental para o ecossistema manguezal*, de Louzada, Maia e Brandão (2022); e *Efetividade de ações práticas de Educação Ambiental para o ecossistema manguezal no Ensino Fundamental*, de Silva e Maia (2020). O primeiro fez o uso de memes como ferramenta comunicacional para os alunos do Fundamental II, abordando temas relacionados ao ecossistema do manguezal. Já o segundo aborda a importância da aula prática em campo nos manguezais, para potencializar a fixação dos conteúdos ministrados em palestra.

Neste sentido, adaptar o método de comunicação a fim de ter maior proximidade com a



comunidade jovem, a fim de tornar a EA um conteúdo atrativo, é um dos maiores desafios enfrentados atualmente, em um cenário no qual metodologias que fazem uso de abordagem singulares, como memes, destacam-se no quesito da EA informal.

A esse respeito, Talamoni *et al.* (2018) discorrem sobre a diferenciação da educação informal para a formal, explicando que, “Na educação informal, por sua vez, as informações são transmitidas, principalmente, com o auxílio dos meios de comunicação de massa, visando uma maior abrangência e sensibilização da comunidade”. Portanto, a busca de novos meios da inserção da EA na educação por métodos alternativos é essencial para estimular o interesse sobre o assunto, principalmente entre as populações mais jovens.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho o objetivo de identificar as principais metodologias aplicadas na EA voltadas para o manguezal. Alguns métodos, como cartilhas, palestras, entre outros, configuram-se como métodos já estabelecidos para as atividades educacionais que, quando complementados com outras metodologias mais informais, promovem melhor comunicação com o público juvenil.

A presente revisão de literatura evidenciou a importância da Educação Ambiental como ferramenta estratégica na preservação dos ecossistemas de manguezal. Os estudos analisados demonstram que ações educativas, quando bem planejadas e contextualizadas, contribuem significativamente para a sensibilização da população, especialmente de estudantes, sobre o valor ecológico, social e econômico desses ambientes costeiros.

Observou-se que projetos educativos desenvolvidos em escolas, comunidades e instituições públicas são capazes de despertar o senso de pertencimento e responsabilidade ambiental, promovendo mudanças de atitudes e comportamentos. Além disso, a Educação Ambiental crítica e participativa mostra-se mais eficaz, por integrar saberes locais, promover o diálogo e estimular o protagonismo das comunidades envolvidas.

Contudo, os desafios ainda são grandes, especialmente diante da pressão urbana, da especulação imobiliária e da degradação provocada por atividades humanas. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de políticas públicas contínuas e integradas, que valorizem a Educação Ambiental como um eixo estruturante para a conservação dos manguezais.

Por fim, ressalta-se que novas pesquisas e práticas devem continuar sendo desenvolvidas, com foco na interdisciplinaridade, na inclusão social e na sustentabilidade, de modo a garantir a proteção desses ecossistemas tão essenciais para a biodiversidade e para a



qualidade de vida das populações costeiras.

### **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, R. M. V. L.; MAIA, R. C. Educação ambiental para o ecossistema manguezal: uma intervenção no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 6, p. 263-284, 2021.

ALMEIDA, M. V. A. *et al.* **Cartilha socioambiental na preservação de manguezais: estudo de caso aplicado à Vila de Marudá, Pará**. Campina Grande: UFCG, 2018.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Atlas dos Manguezais do Brasil**. Brasília: ICMBio, 2018.

LOUZADA, R. M. V.; MAIA, R. C.; BRANDAO, A. L. R. O uso de memes na educação ambiental para o ecossistema manguezal. **Educação, Cultura e Comunicação (ECCOM)**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 106-118, 2022.

OLIVEIRA, R. R. S.; CARDOSO, I. S.; CRUZ, M. V. Educação ambiental e análise dos ecossistemas de manguezais com alunos da educação básica. **Geografia: Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, p. 1-45, 2019.

SCHUBEL, J. R.; HAYES, M. O.; PRITCHARD, D. W. **The estuarine environment: estuaries and estuarine sedimentation**. Washington: American Geological Institute, 1974.

SILVA, R. J. R.; MAIA, R. C. Efetividade de ações práticas de Educação Ambiental para o ecossistema manguezal no Ensino Fundamental. **Conexões: Ciência e Tecnologia**, v. 14, n. 4, p. 95-106, 2020.

TALAMONI, A. C. B. *et al.* Histórico da educação ambiental e sua relevância à preservação dos manguezais brasileiros. In: PINHEIRO, M. A. A.; TALAMONI, A. C. B. (Org.). **Educação ambiental sobre manguezais**. São Vicente: IB/CLP, 2018. p. 57-73.



## **FLORESTA COMO SALA DE AULA: ARTE E SUSTENTABILIDADE PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO AMAPÁ**

*Alda Sirleni Ribeiro Dias  
Carla Patrícia Ribeiro Nobre*

### **INTRODUÇÃO**

Em um esforço de transformar a Educação Ambiental em uma experiência viva e significativa, o projeto "Patrimônio, Arte e Sustentabilidade em Experiências Educativas" levou alunos de diversas escolas estaduais de Macapá-AP para uma imersão na natureza amazônica. A iniciativa foi realizada pela Associação Artística Cultural Ói Nóiz Akí, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), e demonstrou que a floresta pode ser um dos mais dinâmicos espaços de aprendizagem.

O projeto foi concebido para atender às escolas da rede pública estadual, com o objetivo de promover a educação em espaços não convencionais. A iniciativa, que ocorreu entre maio e dezembro de 2024, envolveu aproximadamente 3.200 estudantes e 160 professores. A proposta buscou integrar a arte e a sustentabilidade às práticas educativas, conectando bens culturais com os espaços de vida da comunidade.

Alinhado a leis e diretrizes nacionais e estaduais de Educação Ambiental e à preservação do patrimônio cultural, o projeto demonstrou sua relevância e compromisso, visando sensibilizar não apenas os estudantes, mas também os professores e a comunidade (Brasil, 1999). Diante desse quadro, este texto oferece um relato de experiência e apresenta alguns resultados da iniciativa.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A iniciativa do projeto se ampara na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei Federal nº 9.795/99, que estabelece a Educação Ambiental como um processo permanente e essencial para a sociedade. Segundo o Artigo 3º dessa lei, a Educação Ambiental "deve ser parte de um processo educativo mais amplo, sendo um direito de todos" (Brasil, 1999). A PNEA orienta que o poder público e as instituições de ensino incorporem a dimensão ambiental em suas políticas e programas, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na visão de teóricos como Guimarães (2004), a Educação Ambiental deve ser "crítica" e ir além da mera transmissão de conhecimento. Ela precisa "contribuir para uma realidade que vive hoje uma crise socioambiental" (Guimarães, 2004, p. 10. Já para Paulo Freire (1968), a educação é um ato de conscientização que empodera o indivíduo para atuar na transformação



de sua realidade. Nesse sentido, o projeto se alinha a essa perspectiva crítica ao abordar temas como a justiça climática e a importância do consumo responsável, incentivando os alunos a se tornarem agentes de mudança.

A base teórica do projeto também se sustenta na educação patrimonial, conforme as diretrizes da Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016 (Brasil, 2016), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A educação patrimonial é um processo de trabalho educativo focado no patrimônio cultural como uma fonte primária de conhecimento. A iniciativa busca valorizar o território como um espaço educativo, entendendo que os bens patrimoniais podem se perder sem a devida educação (Brasil, 2016). Autores como Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. s.p) destacam que o patrimônio cultural e o meio ambiente histórico "oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade".

Adicionalmente, o projeto está em conformidade com a Lei Estadual nº 1.295/2009, do Amapá, que institui a política e o sistema de Educação Ambiental do estado. Alinhando-se a princípios como a abordagem de questões ambientais em níveis local, regional, nacional e global, bem como ao respeito à diversidade cultural e à pluralidade de ideias. Entre os objetivos, destacam-se o incentivo à participação individual e coletiva na preservação ambiental e o desenvolvimento de ações que atendam às necessidades de diferentes grupos sociais e faixas etárias. A proposta busca associar as políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade, reforçando que não é possível valorizar ambientes dos quais não cuidamos ou com os quais não nos relacionamos (Amapá, 2009).

A iniciativa está em total sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amapaense. A BNCC aborda a consciência socioambiental e o consumo responsável como competências que devem ser desenvolvidas em diversas áreas do conhecimento, e não apenas nas Ciências. O RCA, por sua vez, busca adaptar a BNCC à realidade local, enfatizando a "valorização dos saberes locais".

O projeto "Patrimônio, Arte e Sustentabilidade em Experiências Educativas" promoveu a conexão entre teoria e prática, utilizando a realidade da Amazônia amapaense como um "laboratório vivo". Essa abordagem não apenas abordou questões ambientais em níveis local, regional, nacional e global, mas também respeitou a diversidade cultural e a pluralidade de ideias, como previsto na legislação estadual. Ao fazer isso, contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na preservação do meio ambiente, especialmente no contexto local.

O projeto fortalece a proteção do patrimônio ao conectar bens culturais com os espaços



de vida da comunidade, criando laços afetivos essenciais para a sua preservação, e reconhece que o patrimônio cultural vai além de monumentos, englobando os saberes e modos de vida das populações, como a pesca, a caça e o uso de plantas como alimento e remédio.

Solidamente fundamentado em um tripé teórico que une Educação Ambiental, educação patrimonial e arte, o projeto alinhou-se a legislações e diretrizes nacionais e estaduais para promover uma abordagem holística e significativa do aprendizado.

### **METODOLOGIA**

A metodologia do projeto foi centrada em atividades práticas e imersivas, com foco especial nas aulas-passeio no Espaço Ecológico Flor da Samaúma, considerado como um "laboratório vivo". A execução incluiu uma série de atividades planejadas para proporcionar uma imersão completa:

As “Aulas-Passeio no Empreendimento Flor da Samaúma” têm um roteiro projetado para ser uma experiência lúdica e educativa, abordando temas de geografia, história, biologia, meio ambiente, mudanças climáticas e bioeconomia. As aulas-passeio tiveram cerca de três horas de duração e incluíram: a navegação em um catamarã pelo rio Curiaú até a sua foz no rio Amazonas; a visita ao sítio Torrão Bonito para aprender sobre a bioeconomia amazônica (incluindo a produção de açaí e mel); e uma caminhada pela "Trilha da Samaúma". O passeio ofereceu degustações de produtos locais, como café de caroço de açaí e biscoitos de castanha. Cabe destacar que centenas de alunos de diversas escolas participaram dessas aulas-passeio, que se tornaram uma "travessia para novos horizontes".

### **O IMPACTO NOS ALUNOS**

Para muitos estudantes, a aula-passeio foi a primeira oportunidade de sair da cidade e ter contato direto com a floresta, uma experiência que gerou emoção e curiosidade. O relato de Breno Amorim, da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Nancy Nina da Costa, destaca o encanto com a vivência: "A minha experiência no passeio foi maravilhosa, gostei muito do passeio de barco e de ver as abelhas sem ferrão" (informação verbal, 20 jun. 2025).

A aluna Gabriela Nobre, da Escola Estadual José de Anchieta, expressou sua gratidão: "O contato que tive com a natureza e conhecer a biodiversidade do Amapá, não tinha preço, foi uma aula de milhões" (informação verbal, 20 jun. 2025). Já o aluno Gustavo Henrique da Paixão, da mesma escola, disse que a aula superou suas expectativas e que "não consegui entender porque o homem destrói as florestas, que tudo que ele viu no Espaço Flor de Samaúma,



não tem palavras para definir tanta beleza em um único lugar" (informação verbal, 20 jun. 2025).

A experiência transformou a percepção dos alunos, fazendo-os refletir sobre a importância da Amazônia como um bem global, que precisa ser protegido por todos. A aluna Izabele Vanzeler, da Escola Prof.<sup>a</sup> Nancy Nina da Costa, resumiu esse sentimento: "A educação ambiental na Amazônia é essencial para promover a conservação dos ecossistemas, fortalecer as comunidades locais e garantir um futuro sustentável para a região" (informação verbal, 20 jun. 2025).

Dessa forma, o projeto alcançou seu objetivo de integrar práticas educativas que envolvem arte, sustentabilidade e educação patrimonial. É possível ainda afirmar que o projeto valorizou o patrimônio cultural, conectando-o com os espaços de vida das pessoas para fortalecer a preservação e a memória da comunidade. Além disso, sensibilizou a comunidade para a preservação cultural e a responsabilidade ambiental, impactando positivamente a educação e a consciência ambiental. Ao valorizar o território como espaço educativo, permitiu sua interpretação e leitura, reforçando os laços de afeto e a associação das políticas de patrimônio cultural com as ações de sustentabilidade em níveis local e regional.

### **A PERSPECTIVA DOS EDUCADORES**

Professores e coordenadores também observaram o impacto positivo. A professora Dalva Maria de Carvalho Dias, da Escola Mário Quirino da Silva, descreveu a experiência como "mágica", especialmente, ao ver o brilho nos olhos dos alunos e a serenidade dos mais inquietos durante a imersão na natureza (informação verbal, 20 jun. 2025).

Benedito de Queiroz Alcântara, professor e coordenador do Projeto Guardiões Socioambientais na Escola Estadual Professor Antônio Castro Monteiro, relatou que o passeio foi mais do que uma distância física, pois "realizou-se na existência de cada estudante... uma travessia para alcançarem novos horizontes, novos olhares, novos saberes, novas aprendizagens" (informação verbal, 20 jun. 2025). Ele destacou que a atividade gerou um aumento expressivo de pedidos de alunos para serem admitidos no projeto de Educação Ambiental da escola, o que demonstrou que o entusiasmo dos participantes contagiou os colegas.

A professora Rosana Ferreira de Souza (informação verbal, 20 jun. 2025), da Escola Estadual José de Anchieta, refletiu sobre como a aula-passeio foi um processo de aprendizado contínuo, reforçando que a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental na



sensibilização das pessoas. Já a coordenadora pedagógica Jace Helena Pelaes da Paixão (informação verbal, 20 jun. 2025), da mesma escola, concluiu que a experiência a fez refletir sobre a necessidade de trabalhar as temáticas ambientais de forma mais lúdica, ressaltando que a atividade incentivou a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola para incluir a Educação Ambiental de forma transversal. O professor Kleber da Costa Porfílio (informação verbal, 20 jun. 2025) ficou "impactado" pela experiência, que ele descreveu como "tão positiva" que a incluirá em seu plano de aula.

Assim, percebe-se que a experiência da "Floresta como Sala de Aula" demonstrou que, ao valorizar os saberes locais e a participação ativa das comunidades, é possível promover transformações significativas e duradouras, construindo um futuro mais sustentável para a região e o planeta.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebe-se que o trabalho buscou valorizar o território como um ambiente de aprendizado, sobretudo, diante de como o projeto contribuiu para a preservação e a memória da comunidade, destacando que a proteção do patrimônio só é possível quando se conhece o que se tem.

A iniciativa de integrar arte, sustentabilidade e educação patrimonial em ambientes educativos não convencionais foi uma estratégia eficaz para transmitir mensagens e incentivar a reflexão, permitindo que os alunos aprendessem sobre práticas ambientais responsáveis, como reciclagem e reutilização de materiais, por meio da expressão artística.

Os resultados do projeto foram além das expectativas. Os depoimentos dos participantes revelam um aprendizado significativo e duradouro. A aula-passeio no empreendimento Flor da Samaúma foi uma experiência pedagógica enriquecedora e eficaz, que possibilitou aos alunos vivenciar na prática o que é aprendido na teoria, ao passo que despertou a curiosidade e o interesse pela conservação ambiental. Para os professores, a atividade fora da sala de aula permitiu dinamizar o ensino e reforçar a responsabilidade de preservar e cuidar do meio ambiente.

Sabemos que a valorização do território como um espaço de aprendizado e o fomento de laços afetivos com o patrimônio cultural são cruciais para fortalecer a identidade local e a conscientização sobre a importância da preservação. A união de políticas de patrimônio cultural com ações de sustentabilidade promove uma visão holística da conservação ambiental, conectando a valorização do patrimônio com a responsabilidade ambiental.



Além disso, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades criativas, trabalho em equipe, consciência ambiental e engajamento comunitário; além disso, a combinação de arte e sustentabilidade pode inspirar mudanças de comportamento e atitudes em relação ao meio ambiente.

### **REFERÊNCIAS**

AMAPÁ (Estado). **Lei nº 1.295, de 03 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a política e o sistema de educação ambiental do Estado do Amapá. Macapá: Assembleia Legislativa, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **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, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 1999.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016**. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF: IPHAN, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: MMA, 2004. p. 24-35.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 1999.



## **TICS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROTAGONISMO JUVENIL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO ENSINO MÉDIO**

*Giselle Pinheiro Fonseca*

### **INTRODUÇÃO**

A Amazônia brasileira, região de imensa diversidade sociocultural e ambiental, carrega também profundas desigualdades históricas que atravessam os processos educativos. Nas escolas, sobretudo a pública, situadas nesse território enfrentam inúmeros desafios: precariedade de infraestrutura, dificuldades de acesso à internet e formação docente desarticulada das realidades locais. Em um contexto de emergência climática e de transformações tecnológicas, repensar o papel da educação ambiental e o uso das tecnologias digitais torna-se necessária.

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências Ambientais e Educação Ambiental (EA) no Ensino Médio - público-alvo da nossa pesquisa- na Amazônia brasileira reflete um paradoxo: enquanto a tecnologia oferece ferramentas inovadoras para a aprendizagem, as desigualdades estruturais da região impõem barreiras significativas.

Diante desse contexto, a pesquisa buscou analisar a importância das TICs para o ensino ambiental no Pará e na Amazônia, destacando sua necessidade para a formação crítica de jovens frente às crises climáticas, as dificuldades de implementação e o papel da educação na preservação dos territórios amazônicos.

O desenvolvimento da pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com foco em legislações educacionais e ambientais, práticas pedagógicas e o papel da formação docente, considerando o protagonismo juvenil diante das mudanças climáticas e os desafios regionais.

Com a revisão bibliografias, procurou-se “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido registrados de alguma forma” (Lakatos; Marconi; 2023, p. 53). Já com a pesquisa documental, buscou-se coletar, em fontes primárias, dados mais restritos a documentos, escritos ou não (Lakatos; Marconi; 2023, p. 63), a fim robustecer o arcabouço teórico.



### **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

Falar de Educação Ambiental na Amazônia exige, antes de tudo, reconhecer que a crise ecológica que atinge a região não é apenas ambiental, mas política, social e histórica. Loureiro (2012, p. 52), destaca que a educação ambiental crítica “busca compreender a natureza como parte da cultura e os sujeitos como agentes transformadores, conscientes de suas realidades.” Para isso, é necessário que a escola desempenhe seu papel político, promovendo o diálogo entre saberes, territórios e práticas sustentáveis.

Frente ao desafio, compreende-se que a articulação entre tecnologias digitais e educação ambiental não deve ser vista como mera modernização pedagógica, mas como possibilidade de ampliação de vozes e construção de redes de conhecimento e resistência. Gadotti (2008, p. 66), por exemplo, afirma que “a educação para uma vida sustentável requer o desenvolvimento de uma ecopedagogia que incorpore princípios de justiça socioambiental”. Nesse sentido, as tecnologias se tornam instrumentos de libertação e não de opressão, desde que utilizadas de forma adequada e criticamente.

Contudo, percebe-se que a realidade das escolas amazônicas, sobretudo na rede pública, revela desafios profundos à implementação dessas práticas. A falta de infraestrutura, a exclusão digital e a formação precária de professores dificultam a integração das TICs ao ensino.

O uso das tecnologias no ensino de Ciências Ambientais, por exemplo, requer intencionalidade pedagógica e articulação com a realidade local. Segundo Mazoni (2018, p. 80), não se trata de aplicar ferramentas, mas de “ressignificar práticas educativas a partir das demandas da região”.

Ao se abordar a educação na Amazônia, conectando-se aos saberes e fazeres locais com os globais, Sorrentino *et al.* (2005, p. 71), destacam que as TICs aparecem como “ferramentas estratégicas para democratizar o acesso a informações sobre mudanças climáticas e conservação”.

No Pará, os desafios para essa democratização são mais profundos, pois, de acordo com os dados do IBGE (2023), apenas 32% das escolas rurais têm internet banda larga. Além disso, segundo estudos de Oliveira (2011, p. 20), “os docentes não possuem formação suficiente, o que impossibilita à integração das tecnologias ao currículo”.

Assim, as tentativas de democratização da educação, via tecnologias da informação e comunicação, devem levar em consideração as realidades locais. Ademais, não podem ser implantadas por imposição, pois, como bem destacado por Vale (2017, p. 83), os projetos que



“chegam como "pacotes prontos" que não consideram as desigualdades históricas da região.”

No contexto da Amazônia, constata-se as políticas socioambientais priorizaram interesses corporativos em detrimento da garantia de direitos sociais. Vale (2017, p. 92), ressalta que “no Pará, iniciativas como o Protocolo Verde (resultado da PNMA/1981) foram mitigadas pela falta de participação efetiva das comunidades tradicionais na gestão ambiental.”

As TICs, vistas como uma forma de tecer redes de saberes para uma Amazônia sustentável, despontam como uma ferramenta contemporânea para Educação Ambiental crítica na Amazônia, não sendo consideradas como um projeto futuro, mas como uma urgência presente. Loureiro (2012, p. 59), diz que:

Para uma Educação Ambiental crítica na Amazônia, que utilize a tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário: políticas públicas que levem infraestrutura digital com formação docente contextualizada; tecnologias que servem à vida – não ao mercado – adaptadas às realidades locais e alianças genuínas entre universidades, escolas e comunidades tradicionais.

Desse modo, como bem resume Gadotti (2008, p. 80), “a verdadeira ecopedagogia é quando reconhecemos que "educar é ensinar a habitar o mundo" – e na Amazônia, isso significa habitar com respeito, justiça e criatividade.”

### **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ERA DIGITAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIA, JUVENTUDE E DESAFIOS PARA UMA AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL**

Região amazônica, onde os rios carregam histórias e as florestas guardam saberes ancestrais, a educação ambiental pode se reinventar no encontro entre tecnologias digitais e o protagonismo juvenil. As tecnologias digitais, sem sombra de dúvida, surgem como um farol em meio aos desafios e potencialidades que marcam o cenário educacional da região.

As vozes de professores, de estudantes e de pesquisadores podem se entrelaçar, revelando, como as TICs podem ser ferramentas que contribuam para um processo de transformação, desde que bem articuladas com os saberes locais e as lutas socioambientais.

O caminho traçado neste estudo não ignorou as contradições: de um lado, jovens amazônidas utilizando redes sociais e aplicativos para monitorar desmatamentos e articular campanhas ambientais; de outro, escolas ribeirinhas sem acesso à energia elétrica ou internet banda larga. Essa dualidade reflete a complexidade de se pensar uma educação ambiental crítica na Amazônia, onde o avanço tecnológico convive com desigualdades históricas.



Nobre e Nobre (2019, p.8), ressalta “a Amazônia 4.0, que integra tecnologia e sustentabilidade, só se tornará realidade se superarmos as assimetrias digitais que excluem comunidades tradicionais do acesso a ferramentas essenciais”. Essa tensão entre potencial e exclusão exige políticas que harmonizem inovação com justiça socioambiental.

Nessa discussão está o papel do professor como mediador essencial nesse processo. A formação docente revela-se como desafio central - não basta capacitar tecnicamente os educadores para o uso de ferramentas digitais; é preciso prepará-los eticamente e politicamente para lidar com temas como crise climática e justiça ambiental.

Como defendia Freire (2019, p.85), “a prática docente deve ser dialógica, crítica e comprometida com a transformação social. Isso implica que os educadores precisam ser formados não apenas tecnicamente, mas eticamente, politicamente e ambientalmente.”

A formação inicial e continuada ainda representa um dos principais desafios. Muitos docentes enfrentam dificuldades no uso das TICs e não foram preparados para lidar com temas como crise climática, justiça ambiental e sustentabilidade. Segundo Reis (2020, p. 29), “formar professores na Amazônia exige políticas públicas robustas, investimento em infraestrutura e respeito às especificidades culturais e territoriais.”

A formação inicial dos professores é um pilar essencial para a integração das TICs no ensino de Ciências Ambientais. Araújo (2024, p. 395), destaca que a “graduação deve preparar os futuros educadores não apenas no domínio técnico das tecnologias, mas também na sua aplicação pedagógica crítica, especialmente em contextos de diversidade como o Pará”. Essa visão reforça a necessidade de currículos universitários que combinem teoria e prática, incluindo estágios em escolas públicas para vivenciar desafios reais. Isso evidencia a urgência de reformas na formação inicial para incluir módulos sobre educação ambiental e TICs.

No que tange à formação continuada dos professores e aos desafios regionais, Pereira (2024, p. 390) enfatiza que, dentre os obstáculos específicos do Pará, a “formação continuada no estado muitas vezes não alcança professores em áreas remotas devido à infraestrutura precária. Políticas públicas devem priorizar modalidades híbridas (online e presencial) para superar barreiras geográficas.”

Ao mesmo tempo, não se pode ignorar o protagonismo das juventudes amazônidas. Os estudantes têm se apropriado das mídias digitais para denunciar crimes ambientais, defender seus territórios e propor alternativas sustentáveis. Segundo Jacobi (2003, p. 37), a escola deve “acolher essas vozes e transformar o espaço escolar em campo de formação cidadã, onde ciência, cultura digital e ética ecológica se encontram”.

Os desafios, porém, são muitos, a falta de infraestrutura digital e a formação insuficiente



de professores limitam o acesso equitativo às TICs. Mesmo assim, de acordo com estudos de Araújo *et al.* (2022, p. 29), “os jovens demonstram resiliência: em áreas remotas, adaptam tecnologias offline, como rádios comunitárias, para disseminar informações, e criticam discursos superficiais sobre a Amazônia, produzindo narrativas que valorizam suas culturas e denunciam injustiças”.

As legislações e políticas públicas para a implementação das TICs requerem investimentos em infraestrutura, contextualização e, sobretudo, escuta atenta às demandas das juventudes amazônicas que, através de seu engajamento digital, estão redefinindo o que significa lutar pela sustentabilidade na região.

Nas lições de Cossetin *et al.* (2022, p. 82), constata-se que as TICs, quando articuladas a uma pedagogia crítica, fortalecem o protagonismo juvenil na Amazônia, transformando os estudantes em sujeitos históricos de sua realidade. Ainda segundo os autores, “é urgente que políticas públicas garantam não apenas acesso à tecnologia, mas também formação docente e recursos pedagógicos que sustentem essa transformação”.

### **LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS QUE ARTICULAM TICs E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NA AMAZÔNIA**

A integração entre tecnologias digitais e educação ambiental no Brasil e na região amazônica vem sendo estruturada por um conjunto legais e políticas públicas que buscam aliar inovação tecnológica à formação socioambiental. O arcabouço legal brasileiro demonstra avanços na articulação entre as TICs e EA, especialmente após a atualização da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 2024. No entanto, uma análise crítica revela contradições entre o discurso normativo e a realidade prática, particularmente na Amazônia, onde desafios estruturais persistem.

A Lei nº 9.795/1999 (PNEA, 1999) estabeleceu bases importantes ao integrar, a Educação Ambiental, de forma transversal nos currículos, abrindo espaço para o uso de tecnologias digitais. Como apontam Sorrentino *et al.* (2005, p. 64), “essa política representou um marco ao reconhecer a EA como processo político e emancipatório.” E, a atualização da PNEA, por intermédio da Lei 14.926/2024, trouxe avanços ao incluir temas urgentes como mudanças climáticas e biodiversidade, incentivando explicitamente o uso de plataformas digitais e inteligência artificial.

Porém, como alerta Reis (2020, p. 91), na Amazônia “a precariedade da infraestrutura digital e o acesso desigual à internet transformam essas diretrizes em letra morta para muitas



comunidades."

No âmbito regional, a Lei Estadual do Pará nº 9.981/2023 e o Plano Estadual de Educação (2015 - 2025), buscam adaptar essas políticas à realidade amazônica. Araújo *et al.* (2022, p. 32), destacam que tais iniciativas são essenciais para contextualizar o ensino, mas criticam que as "escolas da periferia de Belém e do interior ainda carecem de laboratórios de informática básicos, enquanto a lei prevê simulações em realidade virtual".

Essa disparidade evidencia o que Cossetin *et al.* (2020, p. 51) chamam de "modernização excludente", isto é, políticas que ampliam desigualdades ao não considerarem assimetrias regionais.

A BNCC (Brasil, 2018) e a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) completam esse quadro ao vincular competências digitais à formação cidadã. Para Demo (2009, p. 52), essa abordagem é promissora, pois "as TICs podem democratizar o acesso ao conhecimento ambiental". Entretanto, a crítica de Hage (2020, p. 62) sobre o Pará ressoa. A autora faz a seguinte indagação: "como adotar computadores, se nas escolas faltam energia elétrica e formação para usá-los pedagogicamente?" Como enfatiza Loureiro (2006, p. 50), a "EA crítica exige mais que dispositivos legais; requer financiamento, participação popular e reconhecimento das desigualdades".

O desafio, portanto, não é criar leis, mas garantir que as existentes sejam implementadas de forma contextualizada, crítica e emancipatória – especialmente na Amazônia, onde a urgência socioambiental demanda ações concretas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, considerando todo contexto abordado, este estudo buscou analisar como as TICs podem potencializar a Educação Ambiental no ensino médio público da Amazônia, destacando os desafios e oportunidades dessa integração, ficando evidente que, embora as tecnologias digitais ofereçam ferramentas inovadoras para o protagonismo juvenil e a conscientização ecológica, sua efetiva implementação enfrenta obstáculos estruturais profundos: infraestrutura precária, exclusão digital e formação docente desconectada das realidades locais.

Percebe-se que a Educação Ambiental mediada por tecnologias não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma necessidade urgente para enfrentar as crises ecológicas e sociais da Amazônia. Seu sucesso depende do compromisso em transformar as atuais desigualdades em oportunidades de desenvolvimento sustentável, garantindo que as vozes da floresta ecoem com força no presente e no futuro da região.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rafael; BRAGANÇA, Arthur; ASSUNÇÃO, Juliano. **Acessibilidade na Amazônia Legal: Soluções Digitais**. Amazônia 2030, 2022. Disponível em: [https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2022/05/AMZ2030\\_Solucoes\\_Digitais.pdf](https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2022/05/AMZ2030_Solucoes_Digitais.pdf). Acessado em: 01 de jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 11 de abril de 2024**. Reformula o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Brasília: MEC, 2014.
- DEMO, Pedro. **Educação e tecnologia: novas formas de aprender**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 74. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade: uma introdução à ecopedagogia**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Desafios da educação no Pará**. São Paulo: Cortez, 2020.
- JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. ed. 9. Atualização João Bosco Medeiros. São Paulo: Atlas, 2023.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental transformadora**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: da denúncia às possibilidades de superação. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2012.
- MAZONI, Mariana. Ensino de ciências ambientais e tecnologias digitais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 13, n. 2, 2018.
- NOBRE, Ismael; NOBRE, Carlos. **Projeto “Amazônia 4.0”**: Definindo uma Terceira Via para a Amazônia. 2019. P 13. Disponível em: <https://medium.com/fundação-fhc/projeto-amazonia-4-0-definindo-uma-terceira-via-para-a-amazonia-46d221951ac6>. Acessado em: 30 jun.2025.
- OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. **Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha**. 2000. 203 f. Dissertação



(Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

PARÁ. **Lei nº 9.981, de 3 de janeiro de 2023.** Institui a Política de Educação Ambiental e Sustentabilidade no Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará, 2023.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos; ARAUJO, Maria Ludetana. A formação de professores em educação ambiental para a atuação na escola básica paraense a partir da lei nº 9.981/2023. **Revista Ensino**, UFMS. 5, n. 9, p. 387-398, 31 dez. 2024.

REIS, Myrna Castelo. **O uso das TDICs para o fomento de letramentos digitais em Belém: projeto ALFAMAT.** Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, CEFET/MG, 2020, p.152.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. **Educação ambiental como política pública.** São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, 2005.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030.** Paris: UNESCO, 2015.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense.** 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.



## **O ATENDIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE**

*Dilcéia Rodrigues Alves  
José Bittencourt da Silva  
Vanessa Silva de Melo*

### **INTRODUÇÃO**

Este texto compõe parte de uma pesquisa desenvolvida no curso mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), e tem como objetivo analisar o atendimento para o ensino fundamental destinados aos ribeirinhos a partir das políticas educacionais na Amazônia Paraense.

O tema se torna relevante pela importância de compreender o processo de atendimento escolar desenvolvido na Amazônia<sup>1</sup>, uma vez que a maioria das práticas escolares estão centradas no modelo de ensino, sem considerar as diversidades de saberes e culturas, reproduzindo no campo uma concepção urbanocêntrica (Arroyo, 2004).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa que norteia vários tipos de pesquisa das ciências humanas e sociais, por compreender a necessidade de estudar os fenômenos que envolvem um determinado cenário, diante do qual se propõe a construção de conhecimentos necessários para desvelar as primeiras impressões de um determinado contexto (Minayo, 2016). Nessa perspectiva, foi realizada pesquisa bibliográfica (Gil, 2002;2010), buscando autores que discutem a temática e o levantamento dos materiais para o desenvolvimento da investigação acadêmica.

O material apresenta uma seção que trata do atendimento ao ensino fundamental em comunidades ribeirinhas, tomando como exemplo a comunidade de Breves, e o processo de nucleação da educação, no período de 2009 a 2016, enfatizando que há uma deslegitimação acerca das identidades, saberes e práticas dos povos ribeirinhos da região da Amazônia (Costa, 2021). Na comunidade, essa nucleação se deu de forma verticalizada, além de outros percalços.

Nas conclusões, serão apresentadas reflexões a respeito da dicotomia do ensino destinado à população do campo versus cidade e a importância dos saberes dos povos tradicionais na construção da proposta educativa. Dessa maneira, espera-se contribuir, ainda

---

<sup>1</sup> 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 de 67,98% das áreas das divisões administrativas. A Amazônia brasileira envolve 9 estados, entre os quais estão Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão



que sumariamente, com o debate sobre a educação em comunidades ribeirinhas na Amazônia.

### **POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL**

No cenário contemporâneo de interesses econômicos, é importante mencionar que as políticas de atendimento às escolas ribeirinhas da Amazônia tendem a fomentar uma concepção de ensino que deslegitima as práticas culturais, os saberes e as identidades dos povos (Costa, 2021), e (re)produz um currículo que, em geral, não reconhece as especificidades dos territórios e/ou as relações dos sujeitos com as florestas, campos e rios da região.

No atendimento educacional aos anos iniciais do ensino fundamental para a população do campo, observa-se, no art. 3º da Resolução CEB/CNE nº 02/2008, que as ofertas das turmas devem ocorrer nas próprias comunidades, com o intuito de evitar os processos de nucleação e o deslocamento das crianças. Na mesma normativa, o art. 4º menciona que, na impossibilidade do funcionamento das turmas no território dos discentes, a implantação da nucleação rural levará em conta a participação da comunidade para a definição do local e o percurso de menor distância para os discentes.

Apesar da legislação em vigor, vê-se que a política de nucleação aconteceu, em sua maioria, de forma verticalizada e com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Um exemplo é o ocorrido com a comunidade de Breves, no período de 2009 a 2016, o qual

implementou, a política de nucleação, resultando a construção de escolas polos e a redução expressiva de turmas multisseriadas. As escolas polos são, na verdade, escolas estruturalmente amplas que, geralmente, dispõem de quatro a seis salas de aula, sala de secretaria, cozinha, banheiros, sala de informática e alojamento para professores. Acompanha essa arquitetura o gerador de luz, bebedouro industrial e o transporte escolar, artefato essencial na materialização dessa política. Nessas escolas, além de turmas dos anos iniciais (em algumas escolas permanece a multissérie), observa-se a presença de turmas da pré-escola, turmas dos anos finais do ensino fundamental, organizadas em circuitos, isto é, por disciplinas, ministrada por professores oriundos da cidade, em um período de aproximadamente 40 dias (Costa, 2021, p. 388).

A autora menciona que as unidades de ensino nucleadas também ofertam turmas do ensino médio, por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME<sup>2</sup>), organizado

---

<sup>2</sup> O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi criado no estado do Pará em 1980, com a finalidade de levar a educação básica às comunidades ribeirinhas mais afastadas dos núcleos urbanos.



pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc – PA). Embora se perceba a melhoria na infraestrutura dos prédios escolares na política de nucleação, ainda existem irregularidades na oferta da merenda, escassez de material didático e pedagógico, currículo descontextualizado da realidade local (Costa, 2021) e falta de equipamentos de segurança nas embarcações escolares que transportam os discentes para as diversas comunidades.

Na região amazônica, as políticas educacionais tendem a se materializar no atendimento educacional para os anos iniciais do ensino fundamental, no método de ensino e avaliações centralizado na concepção urbana, segundo o chamado modelo educacional urbanocêntrico (Arroyo, 2004). Uma concepção de ensino que reforça a hegemonia do conhecimento cientificista e promove a (re)produção urbano-capitalista como modelo de vida (Corrêa, 2005).

As turmas dos anos iniciais do ensino fundamental tendem a ser organizadas em classes (multi)seriadas, constituídas por alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado, conduzidas por um único professor a desenvolver as atividades pedagógicas (Hage; Reis, 2018), em espaços cedidos, com mobiliários danificados e materiais didáticos e pedagógicos em número insuficiente para os alunos.

A respeito da atuação docente nas escolas ribeirinhas, observa-se que a maioria dos profissionais da educação desenvolve várias funções na unidade de ensino, como assistente administrativo, faxineiro, merendeiro e outros. As secretarias municipais de educação comumente não realizam acompanhamento pedagógico e formação com temáticas relacionadas às questões políticas, econômicas e socioculturais da região.

As situações apresentadas precarizam o processo pedagógico das escolas, refletindo na infrequência e na evasão escolar dos discentes (Hage, 2005). Além disso, fortalecem as desigualdades de acesso à escolarização e fomentam racionalidade urbano-capitalista, propositora de um modelo de vida urbano (Corrêa, 2005), que por sua vez silencia os tempos/espacos/conhecimentos dos povos da região.

Cabe destacar os estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) em torno dos tempos/espacos/conhecimentos impostos pelo modelo seriado de ensino, conforme figuram nas turmas e escolas (multi)seriadas, pois autores como Hage e Reis (2018) mostram que o ensino seriado promove pilares de fragmentação e padronização de conhecimentos. Para romper a lógica centralista, foram percebidas atividades educativas que emergem sinais de inovação, criatividade e inventividade construídos e efetivados por meio de práticas

---

Em 1982, passou a fazer parte da Secretaria de Estado de Educação (Seduc – PA), que menciona o funcionamento do SOME como uma estratégia de proporcionar o ensino médio nas localidades distantes e condições



pedagógicas dos sujeitos que participam dessas turmas e escolas, os quais desafiam as condições adversas existentes, e incidem na desconstrução dos pilares que sustentam o modelo seriado de ensino e convergem para sua transgressão nas escolas públicas existentes nos territórios rurais (Hage; Reis, 2018, p. 80).

Nessa perspectiva, os autores fortalecem uma posição diferenciada favorável à permanência das turmas e escolas (multi)seriadas como “possibilidade de oferta qualificada da escolarização aos sujeitos do campo, desde que superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação às escolas rurais” (Hage; Reis, 2018, p. 81). Tal posicionamento tem sido defendido por grupos de pesquisadores, gestores públicos e profissionais da educação.

Para efetividade da transgressão do modelo seriado, faz-se necessária a garantia do investimento em formação dos professores, a valorização da produção de conhecimento, metodologias, materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados à realidade dos territórios da região amazônica. Também é preciso promover a organização do “currículo de forma mais integrada e flexível, em uma perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular” (Hage; Reis, 2018, p. 81). Dessa forma, percebem-se possibilidades para a formulação de propostas de intervenções contra-hegemônicas a serem construídas nas unidades de ensino.

Esses debates acerca dos modelos educacionais revelam as tensões entre grupos, populações e movimentos sociais em torno da disputa desenvolvidos na região.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo apresentou ações educacionais implementada pelos governos, as quais vêm sendo desenvolvidas para a população do campo, das florestas e do rios, tendo como exemplo o município de Breves, no período compreendido entre 2009 e 2016, onde foi instalada a política de nucleação das escolas, que apesar das melhorias nas infraestruturas físicas prediais, com turmas desde a pré-escola até o ensino fundamental, organizada pelo sistema de circuitos de 40 dias de aula, tinha o ensino médio atendido pelo SOME. Desse modo, ainda persistiram problemas básicos, como a carência de material didático, merenda, problemas de segurança em barcos, além de um currículo urbanocêntrico que não representa a realidade local.

Os dados evidenciam que as políticas educacionais tendem a materializar o atendimento educacional para os anos iniciais do ensino fundamental, no método de ensino e avaliações centralizados na concepção urbana. Acrescenta-se o fato de que as turmas dos anos iniciais foram organizadas em classes multisseriadas, o que se deu sob condições físico-ambientais



insatisfatórias.

Nesse formato de atendimento, os professores desenvolviam diversas funções dentro da escola, pela falta de outros profissionais, faltando a entidade mantenedora suprir essas necessidades e promover formações e acompanhamento pedagógico, evidenciando que tais problemáticas, além de fortalecerem desigualdades, infrequência e evasão, silenciam os tempos, espaços e conhecimentos dos povos da região.

Nas pesquisas realizadas em turmas do ensino fundamental foi possível observar experiências exitosas em turmas de educação multisseriadas, demonstrando que mesmo em condições adversas é possível construir, a partir de práticas pedagógicas criativas e inventivas, uma educação aos caboclos ribeirinhos, que os represente de forma sócio-histórica e culturalmente. Os estudos apontam que, para a efetivação das políticas educacionais, se faz necessário maiores investimentos financeiros nas escolas, organização curricular e propostas de intervenção pedagógica contra-hegemônica.

Para a efetivação de políticas educacionais condizentes com interesses e necessidades da população ribeirinha, se faz necessário a materialização das normativas em vigor, e particularmente a organização curricular pautada nos conhecimentos produzidos historicamente nos espaços de vidas dos povos ribeirinhos.

### **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.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 de abril de 2021.

CORRÊA, S. R. M. “Currículos” e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 163-195.

COSTA, E. M. Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na



Amazônia Marajoara. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 384-397, jul./set. 2021.

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

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.; 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.

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.



## **O ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DA AMAZÔNIA PARAENSE**

*Naiara Tomé de Nazaré*

### **INTRODUÇÃO**

Este texto faz parte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (Profciamb) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém. O referido Programa possui um total de 9 polos que são divididos nas diversas cinco regiões do país, a saber: Norte: UFAM, UFPA; Nordeste: UFPE, UFS, UEFS; Centro-Oeste: UNB; Sudeste: USP; Sul: UFPR, UEM (Profciamb, online).

O Programa tem como proposta a temática ambiental sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável associada a diferentes ferramentas didático-pedagógicas voltadas, essencialmente, ao sistema de ensino básico, mas não restrito ao mesmo. O foco dos projetos são os processos educativos e a produção de estratégias metodológicas que utilizem diferentes recursos didáticos pedagógicos, a exemplo dos projetos de pesquisa em ensino, de estudos do meio ambiente, de uso de mídia eletrônica, recursos tecnológicos ou computacionais, dentre outros. Com isto, o Programa pretende fomentar desenvolvimento de instrumental que possibilite ao professor inserir em suas práticas pedagógicas de sala de aula motivação, informação, experimentação, demonstrações e produção de conhecimentos no campo das ciências ambientais (Profciamb, online).

O Programa tem como objetivo abordar questões ambientais a partir da ótica do desenvolvimento sustentável, articulando essa temática com diversas abordagens didático-pedagógicas, voltadas principalmente à educação básica, embora não se limitem a ela e justamente por esse viés é que precisamos pensar e repensar a forma como o ensino de Ciências Ambientais está sendo executado.

Os projetos desenvolvidos no Profciamb priorizam os processos de ensino-aprendizagem e a elaboração de metodologias que integrem diferentes recursos educacionais, como investigações sobre o ensino, estudos ambientais, utilização de mídias eletrônicas, ferramentas tecnológicas e computacionais, entre outros sempre de maneira que os distintos conteúdos possam dialogar entre si. Dessa forma, o Programa busca incentivar a criação de instrumentos que permitam aos docentes incorporar, em suas práticas em sala de aula,



elementos que promovam a motivação, o acesso à informação, a experimentação, as demonstrações e a construção de saberes no campo das ciências ambientais.

Nesse viés, os processos educativos no caso da educação formal com as escolas precisam estar balizados por ações que ensinem aos alunos o reconhecimento da identidade cultural para que pensem em desenvolvimento sustentável a partir da sua relação direta com a natureza e com o meio em que estão inseridos.

num cenário de transnacionalização do capitalismo, submetido aos imperativos do mercado livre, da mobilização do capital e de governos comprometidos com políticas de privatização, o discurso do desenvolvimento sustentável só poderia obter sucesso se conseguisse demonstrar que a conservação ambiental promovia o crescimento dos negócios e da economia e não apenas que estes valores antagônicos podiam ser reconciliados (Lima, 2003, não paginado).

Em um mundo onde o capitalismo impera em vários países considerando que a globalização intensifica esse processo o discurso de desenvolvimento sustentável só teria a devida importância se demonstrasse que proteger o meio ambiente ajuda a gerar lucro e crescimento econômico e não apenas um equilíbrio entre lucro e proteção ambiental, ou seja, para que o meio ambiente seja valorizado, é preciso provar que preservar a natureza também é bom para os negócios dentro dos limites de uma sociedade capitalista e por isso o ensino de Ciências Ambientais deve levar em consideração essa problemática.

Ao falarmos de desenvolvimento sustentável é imprescindível que as disciplinas na sua totalidade pensem na relação direta do aluno com o meio ambiente e por isso o ensino de Ciências Ambientais deve ser permeado pelo diálogo crítico e pautado em ações concretas considerando que a escola não está deslocada de outras áreas sociais como a economia e administração pública.

No caso do Pará, localizado na região Norte do Brasil, é necessário que as ações educacionais e de cunho ambiental possam ser norteadas em função das peculiaridades locais dos sujeitos dessa região que é composta por indígenas, ribeirinhos, quilombolas e tantos outros que não merecem a tentativa de padronização do saber imposta pela lógica neoliberal (Santos, 2022). Nesse viés, o objetivo do texto consiste em apresentar e debater algumas nuances do ensino de ciências ambientais no contexto escolar da Amazônia paraense.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica porque segundo Chizzotti (2009) ela é uma das mais adequadas para falarmos sobre temas atuais utilizando o material que já foi publicado sobre o mesmo.



### **AMAZÔNIA PARAENSE E O ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA**

Aragón (2018) destaca que a Amazônia é um território cobiçado internacionalmente em função da questão geográfica, das potencialidades naturais como frutas, ervas e flores, além dos saberes da população local que interessam aos debates sobre questões ambientais e também para a economia.

No caso da Amazônia paraense as questões ambientais perpassam por disputas ideológicas, geográficas e estruturais que refletem na escola com dificuldades gerais porque os professores precisam cumprir o que consta nos documentos internacionais e na legislação nacional, além de fazer com o que os alunos compreendam seu papel no território do Pará que é vasto e com muitas culturas cuja questão ambiental muitas vezes não são respeitadas por políticas exógenas que desconsideram as pessoas e seus hábitos. Não se deve defender o regionalismo da região Amazônica e sim algumas adaptações no formato das políticas e ações educacionais para que a escola faça sentido aos alunos e assim os conteúdos possam ser ministrados de forma coerente para que possam ser replicados no cotidiano (Santos, 2022).

Nesse sentido, o ensino de Ciências Ambientais, aqui analisado com destaque, pode e deve ser levado em consideração para modificação da realidade dos alunos da Amazônia paraense porque ele é “por definição, multidisciplinar, e deve levar em conta o fato de os alunos possuírem capacidades individuais diferentes” (Braga, 2021, p.9).

Atualmente, as ciências ambientais apresentam-se como um campo de estudo multidisciplinar, possibilitando que diversas áreas do conhecimento dialoguem e contribuam para a discussão, reflexão e compreensão de problemas ambientais relevantes, porém ainda pouco debatidos de forma transversal (Cordeiro, 2018, p.15)

A interdisciplinaridade é fundamental, pois permite que conhecimentos de áreas como da ciências agrárias sejam integrados aos estudos de matérias comuns como Geografia, Biologia e das Ciências, favorecendo uma compreensão mais ampla, conectada e significativa de um mesmo tema por parte dos alunos, o que os capacita para entender e questionar problemas ambientais enfrentados em nossa sociedade e, particularmente, na Amazônia paraense, os dilemas do cotidiano podem ser trabalhados sempre de forma interdisciplinar.

As Ciências Ambientais abordam estudos relacionados aos desafios ambientais e a interação entre sistemas antrópicos e naturais na contemporaneidade. Esses estudos requerem uma abordagem



interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento em busca de um entendimento comum (Silva, 2023, p.13)

Essa abordagem interdisciplinar favorece o entendimento comum dos alunos em relação a área da Ciências Ambientais, estimulando-os a respeito das problemáticas ambientais diante da interação homem/natureza e os aproximado da realidade enfrentada em seu território.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante desse panorama, ensinar Ciências Ambientais nas escolas é de fundamental importância, pois promove uma educação crítica, contextualizada e comprometida com a realidade socioambiental dos estudantes porque o local de vivência dos mesmos deve ser utilizado no ensino.

Ao integrar os saberes locais, reconhecer as múltiplas identidades culturais e valorizar a relação direta entre o ser humano e o meio em que vive, o ensino de Ciências Ambientais possibilita a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e atuantes na construção de um futuro mais sustentável. Além de contribuir para que os alunos compreendam os impactos de suas ações no meio ambiente e desenvolvam estratégias coletivas para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, especialmente em contextos diversos como o da Amazônia paraense.

### **REFERÊNCIAS**

BRAGA, J.O.S. **Uso de experimento no ensino de Ciências Ambientais: O caso do dessalinizador solar.** 53f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Biociências. Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, 2021.

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

CORDEIRO, A. H. M. **Saberes e estratégias de gestão de agroecossistemas familiares no alto Solimões-AM: uma contribuição ao ensino das ciências ambientais.** 150f. Dissertação. UFAM, 2018.

LIMA, G. C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-119, jul./dez. 2003.

PROFCIAMB. Apresentação. Belém, 2025. Disponível em: <https://www.profciamb.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>. Acesso em: 19 jul. 2025.



SANTOS, T. F. A. M. **Educação e desenvolvimento (in) sustentável da Amazônia brasileira**. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, L. J. **Ensino das ciências ambientais**: sequência didática como recurso pedagógico para uma abordagem interdisciplinar sobre a percepção ambiental dos estudantes do ensino fundamental anos finais numa escola rural de Bezerros, Pernambuco. 38f. Dissertação, 2023.



**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DA  
DINÂMICA DE OBTENÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
CIÊNCIAS AMBIENTAIS A PARTIR DO CONTATO DO RESIDENTE  
COM O “CHÃO DA ESCOLA”**

*Gleyce Lopes Gonçalves  
Maria Ludetana Araújo*

**INTRODUÇÃO**

Este artigo traz um recorte da pesquisa que foi desenvolvido no âmbito do programa de Residência pedagógica no ano de 2018. Neste processo buscou-se contribuir para a formação dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Para (UFPA), atuantes do Programa no Residência Pedagógica (PRP), com ênfase nas práticas no espaço escolar da escola pública do município de Cametá EMEF: Prof. Dalila Leão.

O Programa Residência Pedagógica é um aliado na formação de professores no início da carreira docente, quando o profissional ainda está cursando o ensino superior, afim de melhorar a atuação do futuro docente no processo de alfabetização. O Programa Residência Pedagógica trabalha com a formação de práticas educativas. A função desse programa é aumentar o tempo de estágio dos estudantes do curso de pedagogia, e também colaborar no auxílio de ensino e aprendizado das crianças, bem como a melhoria das práticas docente, imergindo por tempo prolongado nas escolas públicas municipais vinculadas ao programa, afim de que esse no final das etapas do programa, possa ter habilidades interdisciplinares para mediar o conhecimento para alunos no processo de alfabetização, para futuramente trabalhar como professor titular.

A Política Nacional para a Formação de Profissionais da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº. 8.752, de 09 de maio de 2016, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Os artigos 10 e 11 deste decreto propuseram ações formativas, no sentido de promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica, além da colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da educação básica na escola pública, através de projetos pedagógicos, proporcionados pela Capes, os quais objetivariam inovações nas matrizes curriculares e na trajetória de formação dos futuros profissionais docentes.

Nesse viés, alguns anos depois surge o Programa Residência Pedagógica - PRP, lançado pelo Edital nº 06/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –



CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação. Tal programa pretende melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, possibilitando aos licenciandos a vivência da relação teoria e prática através da experiência docente, por meio do contato com as escolas de educação básica, o que propicia vivências enriquecedoras para o processo de formação.

Sabe-se que, cada profissional da educação tem seu repertório, trajetória e história para contar ou compartilhar com os seus colegas de trabalho, o que representa uma grande porção de saberes construídos nas vivências no “chão da escola”. Esta pesquisa procurou investigar e compreender as práticas pedagógicas adquiridas no processo formativo, indo em busca da resposta do seguinte questionamento: Quais as habilidades ciências ambientais foram adquiridas por estudantes de pedagogia no Programa Residência Pedagógica edição 2018?

A pesquisa é de natureza qualitativa que segundo Bogdan (1994, s.p.) “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Em conformidade com a Pesquisa (Descritiva e Explicativa), “Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc[...]” (Gil, 2008, p. 42). Tipo de pesquisa: estudo de caso, que identificou a aquisição de habilidades nas áreas de ciências ambientais por alunos de pedagogia que participaram do programa residência Pedagógica.

As principais referências teóricas que apadrinharam este artigo são: Freire (2002), Arroyo (2012), Gatti (2013 – 2014) e Tardif (2014). Desse modo a educação escolar, compreendida como formadora de seres sociais, bem como a cultura de apropriação dos saberes necessários à preparação para a vida, e formação de professores. Estes autores de modo específico discutem e apontam formas educativas de alfabetização e a importância da formação de professores para um ensino exitoso.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Cametá, no Pará, no final de 2022 e início de 2023, iniciou-se com o levantamento bibliográfico e os procedimentos metodológicos foram as entrevistas via Google Meet e presencial, questionário online e impresso. Os participantes foram convidados a participarem da pesquisa mediante a assinatura de uma declaração de aceitação da pesquisa e da publicação das suas falas.

Os participantes são ex-alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), que participaram da edição do Programa Residência Pedagógica (2018), e aplicaram suas ações na escola pública Municipal de Ensino Fundamental Professora Dalila Leão cujo o nível de Ensino: Fundamental I e II. INEP Nº: 15070387. Endereço: Travessa Santa Maria, Nº 911, Bairro-Cidade- Nova. CEP Nº 68.400-000 Cametá- Pará. E-Mail:



emefdallaleao@gmail.com. Do total, 8 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idade entre 20 a 31 anos, moradores da cidade de Cametá e cidades vizinhas, alguns eram quilombolas outros ribeirinhos, destes dez, 3 eram pais e mães de família, trabalhavam em funções não educacionais para sustentarem suas famílias, somente 6 eram bolsistas e 4 voluntários. Mas, apesar das dificuldades dedicavam-se ao Programa (PRP). Na pesquisa os participantes assumiram nomes fictícios, visando preservar sua identidade. (Residente 01, Residente 02, Residente 03, Residente 04, Residente 05, Residente 06, Residente 07, Residente 08, Residente 09 e Residente 10).

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MOBILIZADAS NA FORMAÇÃO COLABORATIVA NO PRP**

A alfabetização é uma fase de iniciação da criança com o mundo das letras e números. Esse processo é desafiador, com muitas escolas sem estruturas físicas e sem recursos o professor tem que contar com a criatividade e o conhecimento de suas experiências. “[...] a educação, por meio dos professores, certamente tem um papel decisivo a desempenhar – o da possibilidade de ajudar na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos” (Gatti, 2013, p. 35).

O Trabalho nas escolas exige do profissional experiências, pois ele será responsável pelo processo de alfabetização das crianças e adolescentes, as práticas adquiridas por ele, contribui significativamente na atuação e na aplicação das aulas. No contexto educacional a escola gradativamente vai ganhando novos contornos e exige do profissional dinâmicas pertinentes nas ações educativas. Segundo Freire (2002):

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (p.14).

Portanto, torna-se imprescindível refletir sobre a dinâmica da formação dos discentes para atuar como professor, levando em conta o conjunto de políticas e procedimentos técnicos educacionais que norteiam processos formativos “[...] nas instituições formadoras de professores – universidades, faculdades ou institutos” (Gatti, 2013, p. 35), considerando, também o conjunto de saberes e experiências profissionais resultantes do envolvimento do professor com a prática docente.



Durante a realização do programa na escola, os residentes participantes do PRP, associaram o seu aprendizado institucional com suas práticas afim de transforma-los em habilidades com saberes disciplinares. Pois para Tardif (2014), os saberes docentes são definidos como um conjunto de conhecimentos adquiridos na sua formação profissional, exemplos: de formação (mediadas pelas instituições de ensino superior); os disciplinares (são os campos do conhecimento das ciências ambientais; os curriculares (correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos etc.) e os experienciais (que brotam da experiência individual ou coletiva).

Dentre esse conjunto de saberes que acompanham os residentes, futuro profissional da educação básica, “a regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora” (Edital CAPES, 06/2018). Por tanto esse residente vai ser preceptorado por um profissional que já tenha algum tempo de experiência para compartilhar com esse residente. Segundo Tardif (2014) esses saberes são sociais, devem ser compartilhados.

O Professor é um mediador do conhecimento, que lida com um público diverso, e a cada ano que atua na profissão ele aprende, mediado por um conjunto educacional que vive no “chão de uma escola viva”, não é tarefa fácil lidar com um universo de seres, com ideias diferentes, falas diferentes e ações diferentes, mas que nas mãos de um professor tudo se alinha e virar realidade, é o que diria Freire (2002)

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (p.27).

Freire reforça a importância de uma boa formação e práticas pedagógicas influenciadoras de uma pedagogia libertadora de experiências nascidas da “escola viva”. A escola que interage com a comunidade escolar que vê o educando como ser único dotado de ações próprias. Ao perguntar aos residentes sobre as experiências que presenciou no campo das ciências ambientais durante o Programa Residência Pedagógica, qual delas considera mais significativa para a sua carreira profissional? Segundo a residente 03: “Sem dúvidas a oportunidade de planejar e concretizar isso (a aula) no chão da escola, lidando com alunos de várias realidades foi algo ímpar para meu crescimento profissional. E criar jogos com tampinhas de garrafas” ele pode vivenciar isso na sua convivência durante a participação no programa.



A observação proposta pelo residente demonstra que a Residência Pedagógica, oportuniza essas visões e observações do quão é importante essa relação de aluno- professor no processo do ensino e aprendizado. Como nos diz Freire: “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.” (Freire, 2002. p. 13).

É a prática adquirida pelo professor que faz dele protagonista, no momento da mediação, deixando que o educando faça a sua arte de aprender a aprender. Fazer com que o aluno aprenda e viva os momentos prazerosos no processo de ensino e aprendizagem. A residente 04 argumentou sobre o legado que recebeu do programa quando participou deste, foi ter se aperfeiçoado em sequência didática. “Criei uma dinâmica nas aulas por meio de aulas práticas onde os alunos tiveram contato direto com objetos educativos com um jogo que eu inventei com caroços de açaí.” (Residente 04).

As experiências são importantes nesse processo formativo do futuro profissional da educação. Conforme o residente 06: Com três meses no programa, partindo da minha vivência, percebo que a criança tem a facilidade de aprender com materiais concretos. Isso nos lembra o que diz Tardif. “O saber profissional dos professores é o saber deles, são advindos de sua formação profissional e experiência adquiridas nas relações cotidianas no exercício da profissão” (Tardif, 2014, p.12)

É por meio do contato diário com as ações e necessidades que surge durante o cotidiano escolar, que o profissional se cria ou se reinventa, ficou bem claro no relato acima da residente 06, a necessidade de fazer uma aula partir de material concreto. Quanto as respostas da pergunta: Em relação ao Programa Residência Pedagógica, quais habilidades pedagógicas você adquiriu durante o programa? Segundo a residente 07 as habilidades adquiridas foram:

A habilidade adquirida no Programa Residência Pedagógica enriqueceu o meu conhecimento, pois não ficamos apenas na teoria, a prática nos estimulou maneiras de ensinar aos alunos de forma eficaz. Uma dessas habilidades foi utilização das Tics (Tecnologia da Informação e Comunicação) para eu criar minhas aulas (Residente 07).

O residente 08 se aproximou de habilidades que abordam o campo dos jogos e da lógica, criando suas práticas, a partir de aulas que utilizavam, ações como jogos lúdicos, gincanas e circuitos. Para ele essa foi a melhor forma que ele encontrou para que os educandos da escola se atraíssem pelas suas aulas. Observando as diferentes experiências citadas pelos residentes acima, Gatti nos confirma:



No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. (Gatti, 2013, p. 36).

Segundo Gatti 2014, essa experiência, de buscar por novidades na formação de professores e algo importante para se criar ações inovadoras, afim de que esses profissionais saiam de sua zona de conforto e passe a olhar para o campo de sua prática e traçar o perfil profissional que irá seguir. Para a Residente 10:

As experiências de educação mais próximas da dinâmica popular tiveram grandes sensibilidades para captar a presença de novos sujeitos. A literatura sobre educação popular, a partir do seu início[...], destaca sua centralização na ação educativa. Sujeitos em movimentos, em ações educativas. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. <sup>6</sup>Pedagogias em movimentos<sup>3</sup> (Arroyo, 2012, p.27).

Nas contribuições dadas pelos residentes sobre suas habilidades para a formação inicial destes, observou-se que as práticas adquiridas foram vastas, desde ações para ministrarem as aulas até a sua relação interpessoal, foram moldados durante a partição destes no programa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa revelou que os residentes adquiriram habilidades vindos da sua formação no programa juntamente com as práticas ações como: Formular as suas aulas, criar sequencias didáticas, criar jogos, percepção da importância do aprendizado a partir das ciências ambientais na vida cotidiana dos alunos.

As estratégias metodológicas apresentadas evidenciaram que os residentes mobilizaram diversas formas para trabalhar os conteúdos dentro das ciências ambientais e trouxeram novos saberes para articular e mediar esses conteúdos com os seus educandos. Esses saberes foram necessários para o desenvolvimento das ações dos residentes, uma vez que, a partir deles se constituiu novos conhecimentos a partir da sua práxis.

---

<sup>3</sup> É uma pedagogia da produção de sujeitos sociais. Diz respeito à materialização de um determinado modo de produção da formação humana. É a concepção do movimento social como princípio educativo. Nesta pedagogia, ocorre a associação entre a educação e a formação de sujeitos sociais, cuja matriz pedagógica é o próprio movimento social a partir de todas as dimensões que compõe sua dinâmica.



Compreendeu-se que as habilidades, vem das vivências das ações executada na escola onde esses residentes atuavam e de seus saberes já trazidos de outras experiências da vida pessoal. A pesquisa revelou que as habilidades surgidas das experiências do “chão da escola” ocorreram a partir das superações dos desafios relatados as ações do fazer pedagógico em busca de práticas exitosas no processo de mediação do conhecimento para com o educando. Mostrou que os residentes, viveram experiências diversas, que visa desde a convivência com família e escola até a contemplação de participações em ações como reuniões com conselho escolar, planejamentos e revisões de Projeto Político Pedagógicos.

Desse modo a pesquisa mostrou que os residentes que participaram do Programa da Residência Pedagógica, puderam ser capazes de desenvolver por meio de estratégias de ensino habilidades nos campos do conhecimento dentro das ciências ambientais. Identificadas em jogos educativos a partir de materiais recicláveis, elaboração de sequência didática a partir de contos amazônicos entre outros. São exemplos que comprovam a aquisição prática que este residente adquiriu durante sua atuação no programa.

É relevante destacar que, ao avaliar as percepções dos residentes em relação às práticas desenvolvidas no período da Residência Pedagógica, é possível fazer reflexão e confirmar que o estágio é locus da prática em sala de aula, e o exercício da profissão é que possibilitará uma ressignificação da prática docente, seja enquanto licenciando, seja enquanto professor em exercício. O contato com o futuro campo de atuação profissional é fundamental para o reconhecimento das situações que poderão ocorrer no dia a dia, além de ser um momento para receber apoio e compartilhar os medos, os anseios e as dificuldades que ocorrem nos desafios da profissão. É o momento em que há oportunidade para dialogar, para observar e aprender com as práticas de professores mais experientes.

### **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Ética em Pesquisa**. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012.
- BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**.
- BRASIL. **Portaria gab nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.



FREIRE.P. **Pedagogia da autonomia**. S.l.2002

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo. Nº 100, p. 33 – 46. Dezembro / janeiro / fevereiro, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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



## **TEMPO, NATUREZA E HISTÓRIA AMBIENTAL: REFLEXÕES NO CONTEXTO DO ANTROPOCENO**

*Gleicy Roberta de Souza Aleixo*

### **INTRODUÇÃO**

A relação entre tempo, natureza e história ambiental, no início do século XXI, está imersa em um contexto de transformações sociais e tecnológicas profundas. O avanço da globalização, a aceleração das mudanças sociais e a intensificação dos problemas ambientais impõem novos desafios à compreensão da interação entre humanidade e meio ambiente.

O conceito de Antropoceno, amplamente discutido por Crutzen e Stoermer (2000), simboliza uma era geológica marcada pelo impacto significativo das atividades humanas sobre os processos planetários.

Nesse cenário, a História Ambiental emerge não apenas como um campo de estudo voltado ao registro de eventos passados, mas como uma ferramenta crítica para compreender as raízes históricas das crises ecológicas contemporâneas. A percepção do tempo, cada vez mais moldada pelas tecnologias de comunicação, aproxima o passado do presente, promovendo releituras constantes que influenciam a forma como entendemos e agimos diante das questões ambientais. No Brasil e no mundo, essa compressão temporal, aliada à fragmentação da memória coletiva, reforça a urgência de ressignificar o papel da História Ambiental como ponte entre experiência, expectativa e ação no presente. Nesse sentido, o objetivo do texto é analisar como a História Ambiental, ao articular temporalidades e memórias, pode contribuir para compreender os desafios ecológicos contemporâneos e subsidiar práticas sociais mais conscientes e sustentáveis.

A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica de referenciais teóricos recentes e análise crítica de autores que discutem a relação entre tempo histórico, natureza e sociedade, buscando evidenciar conexões entre passado, presente e futuro.

### **A COMPRESSÃO TEMPORAL E A FLUIDEZ DA MEMÓRIA**

A relação entre tempo, natureza e história ambiental no início do século XXI está imersa em um contexto de transformações sociais e tecnológicas profundas. De acordo com Martínez (2011), o crescimento da história ambiental reflete uma necessidade contemporânea de compreender as interações entre o passado e o presente em um mundo cada vez mais globalizado. A globalização da informação, a aceleração das mudanças sociais e a



intensificação dos problemas ambientais são fenômenos que, segundo Chakrabarty (2009), exigem uma reflexão mais ampla sobre como a humanidade se relaciona com o tempo histórico e a natureza. Nesse sentido, o conceito de "Antropoceno", amplamente debatido por Crutzen e Stoermer (2000), aponta para uma nova era geológica marcada pelo impacto profundo das atividades humanas nos processos planetários.

Nos últimos anos, um fenômeno singular se estabelece: a percepção do tempo se torna cada vez mais fluida, e o passado parece não mais ser um distante ponto de referência, mas sim uma memória presente, constantemente revisitada e reinterpretada pelas tecnologias de comunicação.

As redes sociais, a internet e as transmissões ao vivo impõem um ritmo acelerado à história, fazendo com que o passado, muitas vezes, perca sua distância temporal. Como apontam Assmann e Short (2012), o "tempo da memória cultural" é continuamente moldado pelas tecnologias e práticas sociais, aproximando o passado do presente por meio de narrativas que reconstroem eventos históricos para atender às necessidades contemporâneas.

As informações circulam em tempo real, e eventos históricos podem ser lembrados, recriados e reinterpretados com uma rapidez inédita. Esse processo, de certa forma, reduz a distância entre o passado e o presente, fazendo com que as gerações atuais se sintam imersas em uma continuidade histórica que, muitas vezes, parece aprisioná-las no "agora". Conforme argumenta Koselleck (2006), a aceleração temporal própria da modernidade reconfigura a relação entre experiência e expectativa, fazendo com que o passado se torne uma ferramenta de análise crítica do presente, especialmente quando incorporado por áreas de estudo como a História Ambiental.

Por outro lado, essa compressão temporal, ao aproximar o passado do presente, também altera a forma como o entendemos. Segundo Worster (1993), a História Ambiental, enquanto campo de estudo, não se limita a narrar os eventos passados relacionados ao meio ambiente, mas se configura como uma ferramenta crítica para entender as consequências de um processo histórico de interação entre seres humanos e natureza. Nesse sentido, McNeill (2003) reforça que a perspectiva histórica sobre as transformações ambientais é indispensável para compreender como as mudanças climáticas, as extinções em massa e a degradação dos ecossistemas possuem raízes em práticas humanas de longa duração.

As preocupações com a preservação ambiental, as extinções em massa e as mudanças climáticas destacam-se como desafios globais, cujas raízes muitas vezes estão profundamente fincadas em um passado de exploração e negligência em relação ao meio ambiente. Crosby (1986), ao discutir o conceito de "imperialismo ecológico", revela como processos históricos,



como a colonização, moldaram não apenas os sistemas econômicos e sociais, mas também os ecossistemas, evidenciando que o estudo da História Ambiental é fundamental para desvendar as conexões entre passado, presente e futuro.

A memória coletiva da humanidade, tradicionalmente construída com base em uma interpretação linear e progressista do tempo, enfrenta hoje o desafio de incorporar novas percepções do passado. A história ambiental não apenas trata das interações entre sociedade e natureza, mas também questiona a maneira como a memória coletiva é construída. A forma como as sociedades ressignificam seu passado e as paisagens que nele estavam inseridas altera também a maneira como percebem os problemas ambientais atuais.

No Brasil, por exemplo, a história do país está marcada por um processo de destruição da natureza que, em muitos casos, foi invisibilizado ou minimizado ao longo do tempo. A indiferença em relação ao passado, que muitas vezes ignora a importância das práticas indígenas de preservação ambiental ou a relação mais sustentável de certos povos com a terra, se reflete na destruição das florestas e nos problemas de degradação ambiental que enfrentamos hoje. A forma como se construiu a memória nacional, em boa parte fundamentada em uma visão utilitarista e extrativista da natureza, tem sido um obstáculo para a compreensão plena da relação histórica entre o ser humano e o ambiente.

A "destruição" ou "fragmentação" da memória coletiva que caracteriza a sociedade contemporânea é também um reflexo dessa desconexão histórica. Nos últimos anos, o avanço da tecnologia e a aceleração do ritmo de vida contribuíram para uma perda dos referenciais históricos, afetando profundamente nossa compreensão do tempo e da natureza. Como Remo Bodei observa, estamos imersos no presente, vivendo em um "esmagamento sob o presente", em que a sensação de imobilidade se espalha, tanto nas práticas individuais quanto nas coletivas, o que reflete um sentimento de desorientação diante dos desafios ambientais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A compreensão da relação entre tempo, natureza e história ambiental no início do século XXI exige um olhar que una passado, presente e futuro em uma narrativa contínua e crítica. A crise ambiental não é apenas ecológica, mas civilizatória, refletindo a forma como a humanidade construiu sua relação com a natureza ao longo do tempo. Essa perspectiva reforça que os desafios ambientais contemporâneos não podem ser compreendidos sem o resgate das práticas históricas que moldaram, e muitas vezes degradaram, os ecossistemas.



A aceleração temporal característica da modernidade, potencializada pelas tecnologias digitais, tem aproximado o passado do presente de maneira inédita. No entanto, essa compressão temporal também pode gerar visões superficiais e fragmentadas da história, dificultando a identificação das causas estruturais das crises ambientais. Nesse sentido, a História Ambiental atua como ponte entre a memória coletiva e a ação contemporânea, permitindo que o passado funcione como um repositório de lições que orientam decisões no presente e prevenções para o futuro.

No contexto brasileiro, essa análise adquire uma dimensão singular. A trajetória histórica do país foi marcada por ciclos de exploração predatória que, ao invisibilizar saberes de povos originários e comunidades tradicionais, romperam vínculos sustentáveis entre sociedade e natureza. Valorizar e incorporar esses conhecimentos tradicionais aos processos de gestão ambiental contemporânea é condição indispensável para reverter padrões de degradação e construir políticas públicas mais justas e eficazes.

Além de registrar o passado, a História Ambiental oferece instrumentos para projetar cenários futuros, identificando padrões e ciclos que se repetem ao longo da relação entre humanidade e meio ambiente. Essa perspectiva é essencial em um momento histórico denominado “Antropoceno”, era geológica marcada pela influência direta das atividades humanas sobre o equilíbrio planetário. A sustentabilidade só será possível se for pensada de forma integrada, conciliando dimensões ambientais, sociais e culturais.

Assim, a História Ambiental não deve ser vista apenas como um campo acadêmico, mas como uma ferramenta de transformação social. Ao iluminar as conexões entre as práticas passadas e os impactos presentes, ela nos convida a adotar uma postura de responsabilidade intergeracional, na qual o cuidado com a natureza seja também um cuidado com a própria humanidade. A construção de um futuro sustentável depende de uma mudança profunda na forma como concebemos o tempo, a vida e o sentido de nossa existência no planeta Terra.

### **REFERÊNCIAS**

ASSMANN, Aleida; SHORT, Linda. **Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

BODEI, Remo. **O Tempo da História: Ensaio de Filosofia da História**. Lisboa: Edições 70, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2022.



CHAKRABARTY, Dipesh. **The Climate of History**: Four Theses. *Critical Inquiry*, v. 35, n. 2, p. 197-222, 2009.

CROSBY, Alfred W. **Imperialismo ecológico**: a expansão biológica da Europa, 900-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CRUTZEN, Paul J.; STOERMER, Eugene F. **The “Anthropocene”**. *Global Change Newsletter*, v. 41, p. 17-18, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MARTÍNEZ, Pablo. História Ambiental: uma nova forma de olhar o passado. **Revista Brasileira de História**, v. 31, n. 61, p. 15-30, 2011.

MCNEILL, John R. **Something New Under the Sun**: An Environmental History of the Twentieth-Century World. New York: W. W. Norton & Company, 2003.

WORSTER, Donald. **The Wealth of Nature**: Environmental History and the Ecological Imagination. New York: Oxford University Press, 1993.



## **PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA**

*Vanessa Silva de Melo  
Dilcéia Rodrigues Alves  
José Bittencourt da Silva*

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo é resultado de pesquisas sobre a educação integral e (em) tempo integral, desenvolvidas no âmbito do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Currículo, Gestão e Escola Básica (PPEB/ NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e tem por objetivo analisar teoricamente as concepções que envolvem as discussões acerca da implementação da educação integral e (em) tempo integral, com foco nos desafios enfrentados pela gestão pedagógica.

As discussões em torno do conceito de educação integral e (em) tempo integral, vêm sendo debatidas no Brasil, há alguns anos, sob muitos prismas, envolvendo concepções políticas, econômicas e sociais. Portanto, compreender o processo histórico da educação no Brasil e as origens dessas concepções é imperativo, para que se possa, nos espaços de disputas próprios do campo educacional, lutar por uma educação de qualidade com equidade socialmente referenciada.

Em 2023 foi instituído por meio da Lei n. 14.640 ‘O programa escola em tempo Integral’, promovendo o fomento de novas matrículas nas escolas em tempo integral, em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral, como cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Nesse contexto, o tema torna-se essencialmente relevante, pois evidencia a necessidade de refletirmos sobre como a ampliação das políticas públicas voltadas à oferta de educação integral e (em) tempo integral tem exigido novas formas de organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar.

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, conforme Gil (2002), que consiste na análise de livros ou artigos já elaborados. Inicialmente abordaremos sobre a gestão pedagógica, com base nas reflexões de Frigotto (2005) e Bertolassi e Silva (2021). Em seguida, discutiremos os conceitos, questões históricas e legais relacionados à educação integral e (em) tempo integral, apoiando-se nas produções de Arroyo (1988), Cavaliere (2007) e Frigotto (2012), além de documentos oficiais que tratem do tema.

A pesquisa está ancorada nas discussões acerca da gestão escolar, compreendida como a mediação entre os processos pedagógicos, administrativos e comunitários; bem como na



concepção de educação integral e (em) tempo integral, concebida como uma proposta de formação plena dos sujeitos. Ao articular essas dimensões, o estudo busca lançar luz sobre os desafios e as possibilidades da gestão escolar em contextos de implementação do programa escola integral e (em) tempo integral.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: (1) Introdução; (2) Educação Integral e em Tempo Integral e a Gestão Pedagógica e (3) Considerações. Como procedimento metodológico, foi realizada revisão bibliográfica, com foco em trabalhos que abordam a temática permitindo a construção de reflexões que culminam nas considerações finais deste artigo.

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL E A GESTÃO PEDAGÓGICA**

As discussões em torno do conceito de Educação integral e (em) tempo integral vem sendo debatidas no Brasil há alguns anos, portanto, faz-se necessário a compreensão histórica de suas origens e concepções, uma vez que encontram-se envolvidas em disputas políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido, abordaremos algumas concepções, à luz de teóricos que discutem o conceito polissêmico da educação integral e (em) tempo integral.

Arroyo (1998) discute sobre a concepção de educação integral, levando em consideração o sujeito em sua totalidade, elucidando que a Educação Integral não é o mesmo que escola em tempo integral, pois está só acontece quando permeada por propostas amplas de educação que considerem o indivíduo como um ser completo e por isso mesmo que leve em consideração as questões sociais, políticas e pedagógicas.

E nos adverte quanto ao caráter de algumas concepções sobre as escolas em tempo integral, como a das Instituições Totais, em que a formação tem por foco a ordem e organização social, incluindo mente, corpo, tempo e a personalidade, da infância à fase adulta; ou as Escolas de Prevenção e Proteção, pensadas como espaço onde crianças podem estar seguras, tanto das ruas, quanto da convivência com familiares; além das Escolas de Ocupação Integral, cujo lema da educação para o trabalho, pois o ócio pode levar ao crime, com propostas educativas moralizadoras, ao invés de transformadoras das relações sociais e econômicas. Nesse caráter preventivo de educação, a escola aparece como protetora das crianças e o Estado como protetor da infância.

Cavaliere (2007), também identifica algumas concepções de educação integral e (em) tempo integral, trazendo conceitos como assistencialismo. Conceito ainda muito presente quando se discute a educação em tempo integral, pois ele defende que essa escola deveria ser



para os desprivilegiados, como substituto da família e da ocupação do tempo do aluno; outro conceito relevante é concepção autoritária, sendo melhor o aluno na escola de que na rua, passando a escola ser local de prevenção ao crime, com rotinas muito bem-organizadas e a presente alusão à formação para o trabalho; já a visão democrática considera a educação como emancipação cultural e crítica, permeada por vivências democráticas; e a última é a concepção multissetorial que compreende que a educação de tempo integral não precisa estar centralizada na escola, podendo apoiar-se nas estruturas estatais e setores não governamentais.

Para os autores, as discussões acerca da educação integral e (em) tempo integral, sem a preocupação com mudanças curriculares podem representar atividades fragmentadas, sem relação direta com a realidade concreta dos alunos e sem o objetivo de uma transformação social.

O conceito de omnilateralidade, defendido por Frigotto (2012) leva em consideração todas as dimensões do desenvolvimento humano, sejam elas, históricas, objetivas ou subjetivas, nesse sentido, a educação seria o fortalecimento para que o homem pudesse ressignificar sua vida, e sua condição sócio-histórica.

No Brasil, essa agenda político-educacional tem sido marcada por gestões em educação onde a descontinuidade tem sido a lógica da continuidade (Dourado, 2018). Nesse sentido, apresentamos no decorrer deste estudo, uma breve análise histórica onde seja possível percebermos alguns momentos, onde as crises na democracia brasileira prejudicaram o processo de discussão sobre a educação e a ampliação da jornada escolar.

Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros representou um marco na educação, pois defendia a importância da ciência, e a necessidade de uma educação em sua integralidade. Sendo preconizado por Anísio Teixeira, lutava-se por uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade para todos, entretanto, com a instauração do Estado Novo (1937- 1945), houve a descontinuidade das políticas educacionais, voltando ao debate apenas em 1946, com a redemocratização.

Apenas nos anos de 1950, a concepção de educação integral e (em) tempo integral, pensada por Anísio Teixeira foi implementada, mas com a ruptura democrática de 1964, por meio do golpe civil-militar, os avanços que vinham sendo construídos, foram interrompidos (Cardoso, Oliveira, 2020).

A discussão retomou seu foco a partir da reconstrução democrática ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, com a criação de leis que passaram a garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos, como a Constituição Federal/CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB e em 2007, o



Programa Mais Educação, cujo objetivo era ampliação da jornada escolar (Cardoso, Oliveira, 2020). Entretanto essa política também fora interrompida em 2016, retornando ao cenário dos debates em 2023, com um governo democrático e a implementação do Programa Educação em Tempo Integral-PETI, sob a Lei n.14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023). Portanto, a concepção de Educação Integral e (em) tempo integral implica um compromisso entre a gestão, a escola e a comunidade, que garanta a construção de uma educação crítica, de respeito e para o pleno exercício da cidadania.

Pensar a Gestão Educacional Escolar em meio a implementação do Programa Escola em Tempo Integral, é entendê-la permeada por contexto de disputas, uma delas é a tentativa de romper com a concepção neoliberal que permeia as mais diferentes esferas do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, é necessário compreendermos que a escola, muitas vezes funciona de forma elitista, estando inserida em uma disputa por projetos societários diversos.

Entretanto, a Gestão Escolar Democrática é um princípio que orienta as escolas públicas brasileiras, fundamentado legalmente e baseado em categorias de participação colegiada. Ela se apoia na descentralização, autonomia, transparência e pluralidade (Bertolassi; Silva, 2021). Esse conceito surgiu com a redemocratização do país, na década de 1980, e se consolidou na educação básica brasileira, tendo como princípios a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo.

A gestão democrática encontra respaldo na CF/88, que afirma que a escola deve ser gerida de forma democrática, em contraposição a uma gestão meramente gerencialista, que produz constante estímulo para que as escolas compitam entre si, tirando a autonomia dos gestores e ignorando o processo democrático.

Segundo Paro (2012), o gerencialismo reduz a escola à lógica técnico-administrativa, desconsiderando sua natureza política, social, cultural e pedagógica e a gestão passa a priorizar "eficiência" em detrimento da formação humana integral. Nesta lógica, as escolas passam a ser pressionadas a atender índices numéricos e a competir entre si.

Essa dicotomia entre diferentes modelos de gestão, afetam diretamente a cultura escolar, que passa a priorizar o cumprimento de metas relacionadas a avaliações externas e a atender às demandas do mercado quanto ao atendimento aos números das avaliações externas e às necessidades mercadológicas, cabendo ao gestor, então, enfrentar o desafio de equilibrar essas demandas contraditórias em processo de implementação da educação integral e em tempo integral e a formação integral do sujeito.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa revelou que é preciso reconhecer que estamos num processo de construção de uma educação integral e (em) tempo integral, e que a implementação da Lei n. 14.640 tem promovido debates importantes sobre essa ampliação do tempo escolar, revisão do currículo, entre outras inúmeras mudanças nas rotinas das escolas.

Nesse sentido, reafirmamos a importância da autonomia na gestão democrática pedagógica como elemento fundamental nessa construção. Uma educação integradora não se limita apenas à ampliação do tempo do aluno na mesma escola, mas deve garantir uma educação de qualidade sociocultural, na promoção do desenvolvimento pleno dos alunos.

Para isso, faz-se necessário que as ações pedagógicas estejam permeadas pelo constante diálogo entre a comunidade escolar — estudantes, professores, gestores, familiares e demais membros da equipe. Essa interlocução é fundamental para gerar autonomia necessária aos gestores no processo de implementação da educação integral e (em) tempo integral, de modo a responder a realidade e diversidade das escolas brasileiras.

Compreendemos que a educação Integral e (em) tempo integral, tem por finalidade o desenvolvimento omnilateral do sujeito, promovendo múltiplas aprendizagens além da sala de aula, como acesso às artes, música, dança, esportes e outras manifestações culturais. Historicamente, a educação no Brasil teve um cunho assistencialista, focada mais na ocupação do tempo na escola do que na aprendizagem. Por isso, é imperativo que as discutamos e reflitamos sobre esses conceitos, para que possamos construir uma educação de maior qualidade.

Concluimos que a gestão pedagógica precisa de autonomia na gestão de encaminhamentos e implementação de uma educação que considere o sujeito em sua totalidade, em sua omnilateralidade. Além disso, a educação integral e (em) tempo integral, enquanto espaço de disputas ideológicas, precisa ser discutida abertamente nos espaços educativos, a fim de evitar que ela se torne uma experiência fragmentada, sem compromisso com a emancipação e formação de sujeitos críticos e autônomos.



### REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.65, p.3-10, maio 1988.
- BERTOLASSI, Gabriele Marina; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. **A gestão escolar democrática: dimensões teóricas, desafios e possibilidades de uma agenda contemporânea**. Repositório da Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF: Presidente da República, 2023.
- BRASIL. **PNE - Plano Nacional de Educação. Decênio 2014 a 2024**. Brasília, DF: MEC, 2015.
- CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma. OLIVEIRA, Ney Cristina de. Concepções de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil: Reflexões a partir de bases teóricas e Legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094 out./dez. 2020.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A Institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: Proposições e Disputas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.-jun., 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (2005). Escola Pública Brasileira na Atualidade: Lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. pp. 221-250.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral**. Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart et al. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GIL, A.C. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4.Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PARO, Vitor. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática. 2012.





## **Parte II**

# **Políticas Públicas Educacionais**



### **BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO E RECURSO ESTIMULADOR À FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR**

*Ana Cristina de Almeida Costa  
Cláudia Bernadete Belém Pantoja  
Eliana Cristina Silva Hungria*

#### **INTRODUÇÃO**

O projeto **A biblioteca escolar como espaço de mediação e recurso estimulador à formação do aluno leitor**, surgiu na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA), de forma intersetorial, a partir das lacunas deixadas no processo de alfabetização dos alunos pela pandemia do COVID-19. As turmas chegaram ao 5º ano sem a consolidação dessa importante fase escolar, ao mesmo tempo em que o interesse pelas telas transformou as salas de aula em um lugar de total apatia para as crianças. Inicialmente, não se cogitou a possibilidade de projeto, de modo que apenas aproveitamos a parceria construída com a equipe da biblioteca a partir de outros trabalhos e passamos a utilizar o espaço como mais um suporte para o desenvolvimento e apropriação das habilidades relacionadas à leitura e como principal recurso estimulador à formação do(a) aluno(a) leitor(a).

Nesse contexto, “[...] para que esse papel da biblioteca escolar se desenvolva com eficiência há a necessidade de um trabalho em conjunto e multidisciplinar envolvendo: bibliotecários, pedagogos, professores e a direção da escola” (Costa; Chalhub, 2021, p. 2). Assim, professora e bibliotecária traçaram ações que objetivavam apresentar aos(as) alunos(as) o espaço da biblioteca como um recurso a serviço da comunidade escolar, mostrando a todos a sua dinâmica de funcionamento e a importância dos serviços prestados pelas pessoas que atuam nesse espaço da escola. Com isso, a ideia foi abrir espaço para que os discentes pudessem apropriar-se do acervo de literatura infantil disponível para empréstimo e para utilização nas atividades de leitura.

Conhecer o sistema das bibliotecas da Universidade Federal do Pará foi algo estimulante para os(as) alunos(as), pois tiveram que levar as fichas de cadastro para os responsáveis preencherem, criar senha e efetivar a retirada de livro. Isso foi feito inicialmente para atividade dentro da biblioteca, com acompanhamento de professora, bibliotecária, assistentes administrativos e, em alguns casos, estagiários. Com os resultados positivos obtidos, compreendemos a necessidade de transformar a experiência em projeto para compartilhá-la além dos muros da nossa escola.

Desta feita, no ano de 2024, as ações passaram a fazer parte do projeto “A biblioteca



escolar como espaço de mediação e recurso estimulador à formação do aluno leitor”. A escolha do tema se deu pela transformação na dinâmica de movimentação na biblioteca, que deixou de ser aquele espaço distante das crianças do Ensino Fundamental I, para ser o lugar preferido delas, justamente pelo acolhimento, pela liberdade de usufruir do mesmo direito dos alunos maiores do Ensino Médio, assim como por terem uma sala destinada à literatura infantil e por terem autonomia para escolher e ser responsáveis pelo seu empréstimo semanal.

O objetivo geral do projeto, executado no período de maio de 2024 a janeiro de 2025, consistiu em: Estimular a prática de leitura visando ao desenvolvimento da competência leitora das(os) alunas(os) do 5º ano, a partir das habilidades que lhes favorecessem a ampliação da perícia na ação de ler, interpretar discutir e produzir textos.

Já os objetivos específicos foram: a) Incentivar a leitura para contribuir com o letramento de todas(os) as(os) alunas(os) matriculadas(os) nas turmas do 5º ano da EA-UFPA; b) Promover ações para formação de leitoras(os) autônomas(os), criativas(os) e competentes; c) Fomentar as diversas possibilidades de interpretação de um texto literário; e d) Estabelecer vínculo entre sala de aula e biblioteca, pautado em rotina semanal.

O projeto tinha por princípio estimular a prática de leitura e ampliar a competência na interpretação e produção de textos, além de mediar o incentivo à leitura para contribuir com o letramento de todo o alunado, marcadamente aquele que fosse das turmas público-alvo do projeto. Isso porque compreendemos que as mais variadas práticas de leitura possibilitam às crianças desenvolverem mais facilmente as habilidades de alfabetização e letramento.

É importante considerar também que “O indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares 1998, p. 39-40). Ou seja, letramento está além de saber ler e escrever, abarcando entender aquilo que se lê e se escreve, relacionando-o dessa forma com o contexto social e com a experiência cotidiana daquele que pratica tais ações.

Como consequência, “Letramento é um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (Morais; Albuquerque, 2007, p. 7). Estar no espaço da biblioteca é poder acessar os mais diferenciados gêneros e tipos de materiais escritos, é ter a possibilidade de interagir com a cultura escrita em experiências variadas, que deem à(ao) aluna(o) condição de compreender a função social da leitura e da escrita.



### **ESTIMULANDO A LEITURA, A COMPREENSÃO DO TEXTO E A ESCRITA**

O projeto foi desenvolvido no espaço da biblioteca da EA-UFPA, sendo coordenado pela bibliotecária, em parceria com a professora de sala-base e com o apoio dos auxiliares administrativos lotados nesse setor da escola.

Com a equipe formada, foi possível construir um passo a passo com ações de cunho totalmente coletivo, para que essas turmas de 5º ano passassem a frequentar a biblioteca de maneira orientada e mediada por pessoas habilitadas a conduzir a movimentação dessas crianças dentro desse espaço. A finalidade dessa mediação é a oferta de suporte necessário para minimizar dificuldades durante a atividade de leitura, de modo que as turmas se sentissem seguras para o próximo passo, que seria levar o livro pra casa, juntamente com a ficha de leitura; e, no período de uma semana, deveriam ler, compreender e responder – já nessa etapa, sozinhos(as) – esse material.

### **ETAPAS DESENVOLVIDAS DA EXECUÇÃO DO PROJETO**

O projeto iniciou com o primeiro encontro entre professora de Português, estudantes das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, bibliotecária e equipe assistente da biblioteca da EAUFPA; nesse momento, foi explicado todo o processo das ações do projeto. A partir daí, cada um(a) teve autonomia para a escolha do livro que desejava ler e com o qual, em seguida, deveria fazer a atividade proposta. A etapa seguinte era a devolução do livro, juntamente com a ficha de leitura. Posteriormente, a bibliotecária e auxiliares, de posse da atividade e do livro, faziam a revisão da ficha, observando o contexto apresentado no livro, e a repassavam para a professora, que fazia a revisão geral e avaliação com os(as) aluno(as).

Nesse sentido, o projeto possibilitou aos(às) alunos(as) trabalhar com a leitura de diversos gêneros (literatura infantojuvenil, poesia, HQ, revista em quadrinhos, literatura de cordel) e passaram a conhecer os grandes nomes da literatura infantil, títulos de livros, a produção da obra, com detalhes como editores, local, ano, ilustrador. Tiveram também a oportunidade de identificar o tempo da história, lugar e época, tempo e espaço, fazendo a contextualização.

Para que alunos(as) da Educação Especial, das turmas de 5º ano, participassem das atividades de leitura na biblioteca, propusemos o estímulo à leitura e à escrita, disponibilizando material sensorial e livros de imagens, os quais podiam explorar os recursos visuais. Houve uma adaptação da ficha de leitura, tornada mais objetiva ou apenas com desenhos, a fim de facilitar a participação daquele(a) aluno(a) na atividade proposta.



**Figura 3** - Etapa de interpretação da leitura



Fonte: Arquivo da biblioteca.

Passado todo o processo anual de avaliação, houve a ação final na biblioteca, com uma roda de conversa com as turmas, na qual cada criança compartilhou a obra de sua preferência. Todos os(as) estudantes das demais turmas participantes do projeto expuseram os pontos de destaque que os(as) levaram a encantar-se pela obra escolhida, dentre todas as lidas nos bimestres letivos. As crianças também puderam compartilhar suas interpretações, aprendizagens e sugestões para os autores sobre a temática tratada no texto. Na Figura 1, acima, consta um registro do momento em que uma turma está na biblioteca, lendo e respondendo ao questionário avaliativo.

### **PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS**

Com a observação participante acerca da evolução, percebemos que houve progresso no que tange ao interesse por livros, literatura e pela escrita. Ao longo do tempo, houve correções das questões que eram subjetivas e inicialmente muito vagas, com respostas como “não sei”, “não consegui identificar”, “não gostei de nada”, “amei as imagens”. Eram respostas escritas somente com o intuito de completar a atividade e entregar no prazo.

Mediante isso, a cada reunião da equipe do projeto, íamos construindo estratégias para que as perguntas registradas nas fichas trouxessem respostas pautadas nas leituras que de fato foram feitas pelas(os) alunas(os), e ajustávamos as falas. Em outras palavras, o que era dito pela equipe da biblioteca repetia-se em sala para que pudéssemos estabelecer a ida à biblioteca em uma rotina semanal, pois demoramos um pouco a conseguir que a totalidade das turmas fizesse os empréstimos e, principalmente, que devolvesse os livros acompanhados das fichas devidamente preenchidas.

O cuidado ao receber as fichas para, junto com a(o) aluna(o), verificar a identificação e a imediata leitura de seus registros era algo de grande importância para que pudéssemos ajudá-



las(os) a retomar a leitura do livro e aprimorar suas respostas e assim pudessem alcançar o objetivo do projeto. Para tanto, a professora trazia as turmas para desenvolvimento da atividade na biblioteca, acompanhadas pela equipe, para que pudessem dirimir todas as dúvidas, ao mesmo tempo em que ela propunha estímulo à leitura de títulos que ainda não haviam sido lidos, assim como conversava sobre quão importante era ler e depois reescrever aquela história, com as próprias palavras, indicando que tal façanha serviria para que iniciassem a criticidade.

Além disso, houve abordagens qualitativas, com as análises das fichas, que eram entregues à equipe após leitura e escrita. Ao revisá-las, essa mesma equipe verificava quais alunas(os) melhoraram a interpretação, a escrita, e quais não conseguiram produzir todas as atividades demandadas; nesse último caso, eram chamadas(os) particularmente para as orientações necessárias ao refazimento da ficha.

Outra forma de estimular as(os) estudantes era o processo de, a cada quinze dias, a professora apresentar os dados informados pela biblioteca. Esses dados eram atualizados semanalmente durante as reuniões da equipe, porém, quinzenalmente, a professora atualizava as turmas quanto aos percentuais de alunos dentro das categorias que assim se dispunham: alunos que ainda não entregaram qualquer ficha; alunos que entregaram as fichas, porém, incompletas ou sem base de leitura nas respostas; e, por fim, alunos que entregaram as fichas corretamente. A partir dessa estratégia, conseguimos despertar o senso de compromisso com as atividades do projeto e, por conseguinte, alcançar nossos objetivos.

As fichas entregues na biblioteca eram devolvidas às(aos) estudantes ao final de cada bimestre. Antes, porém, era avaliado e discutido com a professora individualmente o rendimento de cada aluna(o), para que pudesse refletir se alcançou ou não as proposições do bimestre pela biblioteca e identificasse os motivos que a(o) impediram de vencer com sucesso o número de obras proposto pelo projeto, para que, a partir dessa reflexão, recomeçasse o bimestre seguinte com foco na leitura.

Durante o quarto bimestre, que foi bastante apertado, a ficha de leitura foi utilizada como um dos instrumentos de avaliação, para que funcionasse como finalização de um processo que durou oito meses. Além das perguntas rotineiras a que deveriam responder, elas(es) precisariam fazer um resumo dissertativo da obra lida, com duas obras para cada aluna(o). Diante dessa organização da atividade, o resultado foi produtivo.

Essa atividade trouxe a junção de todas as orientações dadas nos encontros na biblioteca sobre a habilidade leitora e a habilidade de interpretar criticamente uma obra, com as orientações dadas em sala de aula em relação a todo o cuidado estético que se deve ter durante a construção/produção de um texto. Consideramos, a princípio, que esse foi um resultado



inesperado e de caráter positivo. Mais uma vez pudemos comprovar que é possível vencer os obstáculos trazidos pela pandemia com o esforço e a articulação de propósitos bem alinhados e direcionados.

Ao desenvolver a atividade com uma aluna da Educação Especial, autista, com certa dificuldade de centrar-se na leitura de textos longos, fomos aos poucos trabalhando uma única obra escolhida por ela. Ao final do ano letivo, com a ajuda da equipe na biblioteca, ela conseguiu fazer duas fichas, com as seguintes etapas: leitura do livro; interpretação; e, em seguida, resposta descritiva. A última etapa, que seria um resumo recontado da leitura, foi adaptada para que pudesse descrevê-la em imagens, o que ela fez de modo bem-sucedido.

Para reforçar o quanto atividades como essas são necessárias e importantes para a formação do sujeito leitor e conseqüentemente para o desenvolvimento da habilidade de escrever de maneira segura e consciente sobre qualquer assunto, podemos citar alguns trechos dos *feedbacks* das turmas em relação ao projeto, que foram solicitados em sala de aula pela professora, a partir dos seguintes questionamentos: “A biblioteca é importante para mim porque...” e “Os livros que eu li me ensinaram...”. Seguem trechos com algumas respostas das crianças.

**Quadro 1 - *Feedbacks* sobre a atividade**

“Porque me ajudou a ter mais atenção em meus estudos, minha visão de um mundo melhor”
“Os livros me ensinaram a educação e o respeito aos outros”
“Me ensinaram sobre racismo, alimentação, história, cultura ...”
“Também aprendi a melhorar a escrita e a aprender a devolver a atividade no prazo.”
“Ensinaram a ter paciência para ler, porque antes eu não gostava de ler e também ajudou melhorar minha fala”

Fonte: Elaboração própria.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em resumo, o público-alvo da atividade consiste em discentes que iniciaram resistindo a ela – por não terem hábito de leitura, o que levava a uma interpretação muito sintética – e que surpreenderam na atividade final, demonstrando interesse e conhecimento. A frequência e a movimentação ao acervo da biblioteca elevaram-se ao longo do desenvolvimento do projeto.

Os pontos negativos serviram como embasamento para melhoria dos passos seguintes, dentro de cada bimestre e ao final do ano, fazendo-nos repensar o início da caminhada para o próximo ano letivo, com novas turmas do 5º ano.

Já entre os pontos positivos, estão a mediação durante o processo, com conversas particulares com cada discente, a indicação de leituras das quais poderiam extrair informações



importantes, além da leitura e interpretação, e do papel das obras como estimuladoras de criatividade, aprimoramento do vocabulário e raciocínio crítico para formação de cidadãos conscientes.

### **REFERÊNCIAS**

COSTA, A. C. A.; CHALHUB, T. O uso das tecnologias assistivas na mediação da informação em biblioteca escolar: acessibilidade para alunos com deficiência visual. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2021.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov./dez. 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



## **FORMAÇÃO E DESAFIOS DO PEDAGOGO EM AMBIENTE HOSPITALAR**

*Elaine Fernanda Carvalho Alcântara*

### **INTRODUÇÃO**

Este texto é um recorte de pesquisa apresentada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém. A pedagogia em ambiente hospitalar configura-se como um campo de atuação educacional diferenciado, voltado para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, que por sua condição encontram-se afastados da comunidade escolar. Dessa forma, compreende-se que a educação nesse contexto é uma possibilidade de ensino atribuída às crianças e adolescentes que enfrentam algum tipo de doenças, e que precisam estar internados para dar início ou continuidade no seu tratamento, assim a pedagogia hospitalar visa garantir a continuidade no processo de ensino-aprendizagem do aluno/paciente.

A hospitalização na vida da criança ou adolescente que precisa estar em tratamento médico traz consigo um misto de sentimentos, como a tristeza, desespero, medo, dor e também esperança, uma vez que esses sentimentos são oriundos do distanciamento familiar, da escola, dos seus amigos e do convívio social. Desse modo, a internação prolongada pode causar interrupções significativas na vida educativa das crianças e adolescentes, afetando seu progresso educacional e emocional.

Com a internação, conseqüentemente haverá mudanças, sobretudo, na rotina da criança, que por sua vez começam a fazer parte da vida do paciente. Assim, o que antes era sala de aula passou a ser uma sala fria e cheia de máquinas de tratamento, onde era um espaço de recreação virou um lugar de espera. Somando-se a isto, surgem aspectos dolorosos à criança e ao adolescente, como a perda de convívio com a família e a separação do seu lar, além dos procedimentos terapêuticos que podem agredir emocional e fisicamente o aluno paciente (Araújo et al., 2011).

Logo, a presença de um pedagogo torna-se essencial na vida do ser humano, pois é por meio dele que crianças e adolescentes hospitalizadas desenvolvem suas habilidades cognitivas e sociais. Isso porque o profissional dará contribuições ao processo de reabilitação social e de aprendizagem da criança e do adolescente enfermo. Embora seja comum associar a atuação do pedagogo ao ambiente escolar, porém, esquecemos que existem outras áreas onde esse profissional pode atuar, como, por exemplo, a pedagogia em ambiente hospitalar.



No entanto, ainda que sua presença seja fundamental, o pedagogo enfrenta inúmeros desafios nesse espaço. Entre eles, destaca-se a necessidade de constante adaptação às condições de saúde que o aluno está enfrentando, o que muitas vezes acarreta a não realização das atividades ou a baixa frequência das aulas. Soma-se a isso uma lacuna em sua formação inicial, já que a maioria dos cursos de Pedagogia não contempla disciplinas voltadas para essa modalidade de ensino.

Diante deste cenário, torna-se imprescindível analisar os aspectos relacionados aos desafios que o pedagogo enfrenta no contexto hospitalar, assim como a carência na sua formação inicial. Desse modo, o trabalho reflete sobre a importância de uma formação contínua, capaz do pedagogo oferecer uma educação inclusiva e adequada às necessidades dos alunos hospitalizados. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a formação inicial do pedagogo e os desafios enfrentados no ambiente hospitalar.

Para concretização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, fundamentada na análise de diferentes fontes já publicadas, sendo estas: artigos científicos, dissertações, teses relacionadas à pedagogia em ambiente hospitalar.

Com base nos processos técnicos, a bibliográfica, estabelecida por Gil (2002, p. 54) “[...] como aquela que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Segundo o autor, essa modalidade de investigação “[...] deve ser entendida não como um roteiro rigoroso que se deva seguir, [...] mas sim como um roteiro, entre outros, elaborado com base na experiência de seu autor, cotejada com a experiência de outros autores nesse campo” (Gil, 2002, p. 59).

### **FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO**

A formação do pedagogo é essencial tanto para o exercício docente, quanto para em diversos ambientes educacionais. No entanto, percebe-se que, em grande parte dos cursos de Pedagogia, a ênfase recai quase exclusivamente no contexto escolar, deixando de considerar, de forma sistemática, outros ambientes formativos, como o hospitalar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) em seu artigo 4ºA, garante a educação escolar gratuita, bem como o atendimento educacional durante o período de internação ao educando inserido na Educação Básica (para o tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar). Completamente a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que oficializou as diretrizes para o atendimento escolar hospitalar.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Resolução



CNE/CEB nº 2/2001 reconhecem a importância da oferta pedagógica em ambientes domiciliares e hospitalares. Todavia, essas normas ainda não se traduzem completamente nas grades curriculares da formação docente, o que evidencia uma lacuna entre a legislação e a prática.

Diante dessa conjuntura, o pedagogo ao ingressar no contexto hospitalar encontra desafios que exigem competências específicas, muitas vezes não abordadas em sua trajetória acadêmica inicial, ou seja, a carência de formação específica na graduação, o que exige do pedagogo busca constante por qualificação complementar considerando que o ambiente hospitalar é um espaço formal de ensino e aprendizagem com suas especificidades.

Assim, deve-se levar em consideração que os cursos de pedagogia não incluem em sua estrutura curricular conteúdos específicos sobre a educação em ambiente não escolar – mesmo que haja, trata-se de abordagem generalista já que não se pode criar disciplinas específicas para cada possível área de atuação do pedagogo na contemporaneidade como empresas privadas que vendem pacotes educacionais ao Estado, museus, hospitais etc (Pires e Vale, 2025). Como resultado, muitos profissionais chegam a esse espaço sem preparo teórico ou prático para lidar com as complexidades do ambiente de internação, como as condições clínicas dos alunos, a necessidade de atendimento individualizado e a articulação com equipes multiprofissionais.

[...] falta de [preparo] mais consistente que prepare esses professores para o ingresso na realidade hospitalar - esclarecendo suas rotinas, dinâmicas de funcionamentos e [as] especificidades dos quadros de adoecimento das crianças - é um fator que concorre negativamente para permanência ou desempenho satisfatório desses professores. [...] A formação profissional para professores e pedagogos das classes hospitalares requer o reconhecimento e a afirmação de um campo do saber essencialmente multiepistêmico (Barros, 2007, p. 264).

Essa falta de preparo na sua formação inicial deixa uma lacuna no conhecimento desse profissional, que compromete a sua atuação dentro desse contexto, assim como “a pouca oferta de formação continuada já incluso no curso de formação em pedagogia, onde muitos alunos em formação, nunca nem sequer ouviram falar em Pedagogia Hospitalar” (Santos *et al.*, 2023, p.62).

O currículo da Pedagogia, em geral, precisaria de ajustes para atender novos mercados de trabalho tanto na rede pública quanto na rede particular, pois não oferece subsídios para que o pedagogo exerça sua prática pedagógica, assim como as experiências necessárias para esta atuação. Em meio a isso, temas como terminalidade, acolhimento familiar, direitos educacionais de crianças em tratamento de saúde e estratégias pedagógicas adaptadas para esse



público são pouco abordados durante a graduação inicial. Por isso, “o pedagogo precisa orientar e apoiar a família do paciente, transmitindo-lhe mais segurança e trabalhando no sentido de amenizar a ansiedade e o medo da morte, contribuindo para que compreendam melhor essa nova fase de suas vidas” (Santos *et al.*, 2023, p. 49).

Como o pedagogo pode auxiliar uma família ou transmitir segurança, quando ele mesmo não tem essa segurança, considera-se que há, sim, uma defasagem na sua formação, pois não foi preparado para esse contexto, em razão de sua graduação ter sido simplesmente voltada para se trabalhar no contexto escolar.

Isso faz com que o profissional da educação precise buscar por conta própria cursos, especializações ou vivências que aprimorem sua prática para poder atuar, revelando uma lacuna formativa que impacta diretamente na qualidade do atendimento pedagógico oferecido no ambiente hospitalar, “por isso, é necessário que o pedagogo(a) tenha uma formação continuada de qualidade e saiba colocar em prática os aprendizados teóricos” (Santos *et al.*, 2023, p. 63). Dessa forma, muitos profissionais da educação se encontram despreparados para atuarem dentro desse espaço, devido à limitação que há em sua formação.

### **DESAFIOS DO PEDAGOGO EM AMBIENTE HOSPITALAR**

O papel do pedagogo no contexto hospitalar é crucial para garantir que crianças e adolescentes em tratamento prossigam com seu aprendizado, mesmo estando afastados da escola. É perceptível que ação do pedagogo é de suma importância na vida da criança, pois o pedagogo torna-se uma ponte entre o estudante e o meio exterior, ou seja, instiga as relações sociais e fortalece os laços familiares, processos considerados importantes para a cura, além de o pedagogo ajudar na socialização da criança com as demais pessoas do ambiente.

Apesar da relevância do trabalho que o pedagogo realiza no ambiente hospitalar, esse profissional enfrenta muitos desafios em sua atuação, onde há a necessidade de constante adaptação às condições de saúde que o aluno está enfrentando, as quais muitas vezes acarretam a não realização das atividades ou a baixa frequência das aulas.

Referente a isso (Santos *et al.*, 2023) enfatizam que:

Os horários de atendimento para esses estudantes não são específicos, ou seja, não possuem um horário fixo, onde às vezes precisa dar pausa no meio do atendimento para que esse possa ser ministrado um medicamento ou muitas vezes esse atendimento precisa ser adiado, deixando para o outro dia, devido ao mal-estar, dores e diagnóstico do educando (Santos *et al.*, 2023, p. 62).



É importante destacar que o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar requer uma prática do pedagogo flexível e adaptada, uma vez que a criança ou o adolescente pode ter suas atividades interrompidas pela necessidade de administração de medicamentos ou por intercorrências clínicas. Nessa perspectiva, o pedagogo deve lidar com tais interrupções, reorganizando seu planejamento e reconhecendo que os horários não seguem a rigidez da escola regular, onde há uma rotina fixa previamente estabelecida. Ora, isso exige do pedagogo uma postura flexível para com esse aluno, motivo pelo qual Santos (2022) afirma que:

O pedagogo tem que ter flexibilidade ao montar seu plano de ação e ao seguir o currículo escolar. Pois esse tem que ser adaptado de acordo com as necessidades de cada educando, tem também que saber lidar emocionalmente, além de ter noção da doença pela qual o educando está passando, para poder ver como pode ser inserido na classe hospitalar (p. 30).

Efetivamente, o pedagogo deve desenvolver uma postura flexível ao planejar seu plano pedagógico e adaptar o currículo escolar às condições específicas de cada aluno/paciente. Isso se deve ao fato de que o processo educacional exige desse profissional, dentro desse contexto, individualização do ensino, respeito ao estado de saúde, o tempo de hospitalização e as capacidades cognitivas e emocionais da criança ou adolescente inserido nesse espaço.

Sousa (2023) caracteriza que

o trabalho do pedagogo na pedagogia hospitalar não deve estar limitado ao currículo escolar tradicional, que muitas vezes não é adequado para o ambiente hospitalar. É necessário que o pedagogo desenvolva estratégias pedagógicas flexíveis, que possam ser adaptadas às necessidades e condições de cada paciente (p. 24).

É importante salientar, que o pedagogo lida com a fragilidade do estudante e da família, fazendo com que esse profissional atue de forma humanizada e acolhedora, além de ser preciso haver uma articulação com a equipe multifuncional do hospital, pois muitas vezes o aluno não poderá assistir à aula devida sua condição. Então, o pedagogo tem que ter esse diálogo com a equipe médica e saber trabalhar com o aluno.

Outro ponto é o reconhecimento limitado à função pedagógica nesse espaço. Por se achar que o hospital é um espaço exclusivamente de cuidados médicos, pode-se negligenciar a importância da educação no processo de recuperação e desenvolvimento integral da criança ou adolescente hospitalizado.

Outro ponto que o pedagogo enfrenta é que a equipe médica compromete o atendimento



pedagógico, pois os mesmos acham que isso impactará no tratamento da criança, o que acaba sendo uma inverdade, pois o atendimento pedagógico tem a possibilidade de trazer leveza. Como ressaltam Santos *et al.* (2023):

Em algumas instituições hospitalares essa modalidade teve algumas dificuldades por empecilhos dos próprios profissionais de saúde, pois esses acabavam muitas vezes dificultando o atendimento pedagógico, não levando em consideração os direitos e obrigações dele para com o paciente. Muitos profissionais da área da saúde querem constatar que a presença do pedagogo(a) nas dependências do hospital, pode acabar atrasando o atendimento médico e atrapalhando alguns procedimentos (p.64).

Este exemplo revela o quanto se faz necessário promover diálogo entre as áreas da educação e da saúde, visando uma atuação interdisciplinar e colaborativa. Somente com o reconhecimento mútuo das funções e com a valorização do pedagogo como parte da equipe multiprofissional dentro desse ambiente será possível oferecer um atendimento integral, que respeite os direitos da criança hospitalizada e promova sua aprendizagem, autoestima e qualidade de vida, mesmo diante da enfermidade.

Diante disso, é fundamental que se pense nos obstáculos que o pedagogo encontra em sua atuação no ambiente hospitalar, que vão desde da sua base que é a falta de uma formação acadêmica direcionada até as demandas diárias do trabalho em equipe multiprofissional e no atendimento individualizado a alunos em situações de saúde.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo mostrou que a pedagogia em ambiente hospitalar é fundamental para assegurar o direito à educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, colaborando não somente para a continuidade do processo educacional, mas também para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Entretanto, nota-se que a formação do pedagogo ainda carece de aspectos fundamentais, não garantindo um preparo suficiente para atuar nesse espaço. A esses desafios diários somam-se outros que surgem no ambiente hospitalar, como a necessidade de práticas pedagógicas que sejam flexíveis, a colaboração com a equipe multiprofissional e o reconhecimento limitado da função pedagógica.

Portanto, a valorização da pedagogia em ambiente hospitalar é essencial, assim como a ampliação da formação profissional direcionada a essa modalidade específica, com o intuito de



garantir um atendimento educacional de qualidade para os educandos que estão hospitalizados.

### **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Y. B. *et al.* Enfrentamento do adolescente em condição crônica: importância da rede social. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 2, p. 281-286, mar./abr. 2011.

BARROS, A. S. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 257-278, dez. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIRES, D. O.; VALE, C (orgs). **Privatização e mercantilização da educação brasileira: tensões e disputas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2025. v. 1. 256p.

SANTOS, J. S. *et al.* O papel da pedagogia no âmbito hospitalar e suas contribuições: um breve relato da literatura. **Health and Society**, João Pessoa, v. 3, n. 4, p. 40-77, 2023.

SANTOS, M C. **Pedagogia hospitalar: garantindo o direito educacional aos estudantes enfermos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) –Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2022.

SOUSA, A. A. **O trabalho do pedagogo em espaços hospitalares: desafios e possibilidades**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.



## **EMPREENDEDORISMO NO BRASIL: A LÓGICA MERCANTIL DO “SISTEMA S”**

*Yana Gabrielle Gomes do Rosário  
Edna Abreu Barreto*

### **INTRODUÇÃO**

Este texto é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido no Curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA) que versou sobre o tema do empreendedorismo que é uma prática que acompanha a humanidade desde a pré-história, marcada por trocas comerciais e pela busca de soluções para atender necessidades. Ao longo dos séculos, evoluiu para se tornar um fenômeno global de destaque, impulsionado por ciclos de inovação e pelo papel fundamental do empreendedor na criação de novos mercados e indústrias, na relação entre público e privado e nas suas mediações na educação por meio de políticas públicas educacionais.

No Brasil, o empreendedorismo foi intensificado por iniciativas como o Sistema S, criado para apoiar a formação profissional e o desenvolvimento econômico. Contudo, essa trajetória também levanta questionamentos sobre a lógica mercantil e a influência do neoliberalismo na promoção de uma racionalidade empreendedora que, embora traga avanços, pode reforçar exclusões e dependências.

Nesse viés, o objetivo central deste texto é analisar as implicações da lógica mercantil do Sistema S em conjunto com o empreendedorismo nas políticas públicas sociais do Brasil. Consideramos que, à medida que os processos de exploração humana se tornam mais comuns por diversas questões econômicas e sociais, a racionalidade empreendedora que envolve valores, como meritocracia, autorresponsabilização dos sujeitos pelo insucesso, competição e individualismo exacerbado passam a adentrar o cotidiano das políticas públicas sociais, o que inclui a educação e o espaço escolar (Freitas, 2018).

A metodologia do trabalho teve início com a pesquisa bibliográfica para aprofundamento do estudo sobre o Sistema S e seus impactos nas políticas públicas sociais, com base nas produções científicas sobre o assunto. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é conduzida com base em registros de estudos anteriores, encontrados em documentos impressos, como livros, artigos e teses. Ela se apoia em dados ou categorias teóricas previamente desenvolvidas por outros pesquisadores e formalmente documentadas.

Também se consistiu na sistematização dos dados levantados a partir das categorias de análise definidas preliminarmente tais como: a origem do empreendedorismo, o Sistema S e a



racionalidade empreendedora. Essa etapa fornecerá o suporte concreto para o diálogo com a teoria, redefinido as categorias conceituais e delimitando os focos de análise, com vista à elaboração do artigo.

### **EMPREENDEORISMO: SUA ORIGEM PRÉ-HISTÓRICA E ATUAL**

O empreendedorismo é considerado um fenômeno global, assumindo uma posição de destaque no cenário político, econômico e social, cuja relevância tem sido bastante discutida e explorada na contemporaneidade pelo fato de impactar de diversas formas a vida em sociedade, constituindo-se com uma racionalidade advinda do mercado, o qual é marcado por processos de competição (Silva; Silva, 2019). Inicialmente, o empreendedorismo pode ser entendido como uma prática existente desde há muito na história da humanidade, uma vez que se refere à criação e gestão de negócios com o objetivo de gerar lucro e, consequentemente, movimentar a economia.

O comportamento empreendedor sempre esteve presente na sociedade e desempenhou um papel crucial no avanço e na evolução das comunidades humanas. Desde a pré-história, as pessoas realizam trocas comerciais, a princípio por meio do escambo, que consistia na troca direta de bens sem o uso de moeda.

Segundo Martinez (2022), ao entrevistar o professor e coordenador do Centro de Empreendedorismo da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), Edson Barbero, o termo "empreendedorismo" começou a ser mais utilizado no século XX. Em sua perspectiva, o responsável foi o influente economista e cientista político austro-americano, Joseph Schumpeter, o qual ficou conhecido por sua contribuição ao pensamento econômico, especialmente em relação a sua teoria sobre o desenvolvimento econômico, na qual ele enfatizou o papel do empreendedor como um agente fundamental de inovação.

Dito isso, o progresso econômico ocorre em ciclos de inovação, impulsionados por empresários que introduzem novas combinações de recursos, tecnologias, ou formas de organização. Isso desencadeia novos mercados e indústrias, fazendo com que empreender seja sinônimo de inovar e acabe transformando de forma significativa o setor, área ou lugar onde o empreendedor atua (Mota, 2016).



### **EMPREENDEDORISMO NO BRASIL: O SISTEMA S E A RACIONALIDADE EMPREENDEDORA**

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o Brasil começou a acelerar seu processo de industrialização, se inspirando nos modelos europeus de assistência e formação profissional que influenciaram a criação do Sistema S. Sendo ele, um conjunto de entidades privadas no Brasil, criado para atender à formação profissional, desenvolvimento social, apoio ao setor produtivo e promoção de bem-estar. Com base na colaboração entre governos, empresas e sindicatos, a fundação do sistema, ocorreu de forma gradual, com cada entidade sendo criada em períodos distintos, visando atender setores específicos (Alencar; Soares, 2019)

Sua origem perpassou entre as décadas de 1940 e 1950, onde foram criados por meio de decretos de leis o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), **Serviço Social da Indústria (SESI)**, **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)**, **Serviço Social do Comércio (SESC)** **que constituem o chamado Sistema S. Todos com o objetivo de oferecer uma formação profissional voltada para a indústria/comércio e apoio ao desenvolvimento industrial, como serviços sociais e culturais para os trabalhadores da indústria/comércio e suas famílias.**

Segundo reportagem do *site* G1 (2019), o Sistema S é financiado por meio de contribuições compulsórias pagas pelas empresas sobre a folha de pagamento (geralmente 1% a 2%), apesar de serem entidades privadas, são reguladas pelo governo, e suas atividades são consideradas de interesse público. Cada entidade do sistema é independente, com gestão própria e foco em seu segmento de atuação.

O empreendedorismo ganhou força na década de 1990, com as reformas econômicas e a abertura do mercado, tal ação colocou a indústria brasileira em contato com a concorrência internacional, representando um avanço em direção à modernização, segundo o discurso oficial e que foi incorporado à administração pública e, consequentemente, às políticas públicas de cunho social (Vale, 2024; Martinez, 2022). Nesse contexto, foi aprovado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, que estimulou oficialmente a participação do setor privado junto ao Estado para fomentar negócios em diversas áreas (Brasil, 1995). Isso se deu porque, segundo o discurso oficial, a iniciativa privada seria portadora de ferramentas eficientes para colocar o Brasil em cenário competitivo internacional (Brasil, 1995).

A partir desse discurso, a racionalidade empreendedora teve avanço no Brasil porque a população a passou a ser estimulada a criar projetos que pudessem melhorar suas vidas, de



modo que a organização pública se voltou para valorizar a presente participação do setor privado em áreas sociais, como segurança e educação, o implicou diretamente as políticas públicas.

Em paralelo, o antigo Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa (CEBRAE) estava passando por reformulações, e o seu o estatuto, na época, definia como objetivos do órgão: prestar assistência às pequenas e médias empresas em áreas como tecnologia, economia, finanças e administração, além de oferecer treinamento para dirigentes e pessoal técnico-administrativo, realizar pesquisas e implementar um sistema brasileiro de apoio a essas empresas. Ao final da década de 1980, a "operação desmonte" foi implementada, com foco nas fundações e autarquias mantidas pelo governo federal, ameaçando a existência do CEBRAE.

De acordo com SEBRAE (2013), organização reconheceu que sua dependência do governo era inadequada e incompatível com as estratégias necessárias para apoiar eficazmente os pequenos negócios. Em resposta, o CEBRAE se mobilizou junto com o Poder Legislativo Federal e instituições empresariais que apoiavam micro e pequenas empresas. Como resultado, a Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990 (Brasil, 1990), que determinou a extinção de várias entidades da administração federal, autorizou a desvinculação do CEBRAE do poder público, transformando-o em um serviço social autônomo, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Com a transição do CEBRAE para o SEBRAE – que passou a compor o Sistema S (ao lado de SENAI, SENAC, Sesi e SESC) –, foi exigido um longo período de trabalho para estruturar o novo modelo institucional. Entretanto, mesmo com o avanço do empreendedorismo no Brasil, o índice de mortalidade das empresas continua elevado. Segundo dados do SEBRAE (2013), cerca de 60% das empresas fundadas nos anos 2000, encerraram suas atividades após três anos; as razões para o fechamento dessas empresas são, em quase 70% dos casos, atribuídas a problemas gerenciais. Esses problemas geralmente estão relacionados à ausência de planejamento adequado na abertura do negócio, o que leva o empresário a não avaliar corretamente fatores cruciais para o sucesso ou fracasso do empreendimento.

Com a evolução do contexto histórico e econômico do país, a racionalidade empreendedora também evoluiu, sendo fortemente influenciada pela inovação tecnológica, na busca de competitividade no mercado global e na informalidade em muitos setores, moldando o cotidiano de milhares de brasileiros. Isso revela que o histórico do empreendedorismo no Brasil foi se moldando em função dos aspectos econômicos, sendo intensificado pelo Sistema S, que atua diretamente na educação formal/âmbito escolar, onde continua sendo um pilar



importante para o desenvolvimento social e econômico do país, mas também é alvo constante de debates sobre sua estrutura, financiamento e efetividade.

Embora tenha sido criado com o objetivo de atender às necessidades sociais, educacionais e profissionais dos trabalhadores, o Sistema S, em alguns casos, é acusado de operar sob uma **lógica mercantil**, priorizando serviços pagos, atendimento às demandas empresariais e focando no retorno financeiro numa vertente tecnicista. As consequências dessa abordagem mercantil podem ser, em sua maioria negativas, gerando dependência empresarial, desalinhamento e exclusão social para aqueles que mais precisam.

Assim, o empreendedorismo no Brasil tem uma relação direta com os princípios do neoliberalismo, especialmente nas últimas décadas, quando o país adotou políticas econômicas que favorecem a livre iniciativa, a competição de mercado e a diminuição da intervenção estatal. Daí o fato de a base neoliberal do empreendedorismo brasileiro poder ser vista em vários aspectos da economia, políticas públicas, educacionais e no comportamento dos empreendedores.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de sua importância histórica e relevância para o desenvolvimento social e econômico no Brasil, o **Sistema S** pode adotar uma lógica mercantil ao priorizar serviços pagos e atender mais às demandas empresariais do que às sociais, afastando-se das metas educacionais e sociais que justificam sua existência mesmo que operem, em grande, parte com recursos do Estado. Ao usar a lógica mercantil, pode acarretar consequências negativas, como a racionalidade empreendedora com suas raízes neoliberais, porém, se respaldando com o discurso de responsabilidade das organizações ou negócios ditos de impacto social em novas roupagens do sistema capitalista.

Esse panorama reforça a necessidade de maior **transparência, inclusão e alinhamento com os interesses coletivos**, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade. Apenas com a superação desses desafios será possível garantir que o empreendedorismo e o Sistema S, no Brasil, cumpram seu papel e atendam de maneira eficaz às demandas da comunidade



### REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alex; SOARES, Rita. Entidades do Sistema S: Iniciativas e parcerias para o desenvolvimento socioeconômico dos municípios brasileiros. **ID Online**, v. 13, n. 45, Suplemento 1, 2019.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

G1. **Entenda o 'Sistema S'**. *G1*, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/02/19/entenda-o-sistema-s.ghml>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MARTINEZ, Fernanda. Como surgiu o empreendedorismo? Especialistas explicam. **G1**, [on-line], 15 jun. 2022. Entrevista. Disponível em: <https://g1.globo.com/empreendedorismo/noticia/2022/06/15/como-surgiu-o-empreendedorismo-especialistas-explicam.ghml>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MOTA, Pedro Lula. Schumpeter: inovação, destruição criadora e desenvolvimento. **Terraço Econômico**, [on-line], 29 set. 2016.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Conhecendo o SEBRAE**. SEBRAE, [on-line], 14 mar. 2013. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS\\_CHRONUS/bds/bds.nsf/73adf3f11d4bc270f430c7d995a7b423/\\$File/5573.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/73adf3f11d4bc270f430c7d995a7b423/$File/5573.pdf) Acesso em: 14 jan. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José; SILVA, Murilo. Análise da evolução do empreendedorismo no Brasil no período de 2002 a 2016. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, Rondonópolis, v. 3, n. 2, p. 1116-137, maio/ago. 2019.

VALE, Cassio. A educação nos negócios sociais por meio do “Setor Dois e Meio”. **Revista Cocar**. V.21 N.39/ 2024 p.1-20.



## **A AÇÃO ESTATAL NA CONDUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: LIMITES E POSSIBILIDADES**

*Gláucia Amaral dos Santos  
Gilmar Pereira da Silva*

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo decorre de estudo realizado no âmbito do doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA) e parte do material já foi publicado na revista *Cadernos Pedagógicos* no ano em curso, abordando a reforma do Novo Ensino Médio brasileiro, por intermédio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Com isso, o texto se propõe a fazer uma contextualização legal do processo de implementação dessa reforma, dando ênfase à correlação de forças que permeia essa política, a qual, como afirma Jorge (2024), não foi estabelecida de modo tranquilo.

O período delimitado para análise compreende desde a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016), que culminou na aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), e suas posteriores atualizações, com a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a), em julho de 2024. Esta última legislação possibilitou alguns avanços, ao mesmo tempo em que ainda há situações pedagógicas a serem aprimoradas para que o Novo Ensino Médio possa, de fato, ser considerado exitoso do ponto de vista de transformação social (Jorge, 2024).

Nesse período, emergiram algumas ideias divergentes sobre a concepção da reforma, porque havia uma proposta oficial, já aprovada pelo Estado, mas, por outro lado, movimentos da sociedade civil continuavam afirmando que o texto oficial deveria sofrer ajustes. Em relação ao processo de correlação de forças, deflagrado na implementação da reforma, observa-se que

O Novo Ensino Médio é um projeto de educação contrário à democracia, à equidade e ao combate às desigualdades educacionais. É o que acreditam mais de 300 entidades ligadas à educação que publicaram uma carta aberta pedindo pela revogação do modelo” (Araujo, 2023, on-line).

Cabe destacar que houve embates entre grupos com perspectivas opostas de educação, o que resultou em um intenso debate legal a respeito do Novo Ensino Médio nesse período de 2017 a 2024:

A nova peça legislativa traz o resultado de debates travados no Congresso Federal desde 2023, que incluíram diversas audiências públicas e até um processo formal de consulta pública, onde todos os brasileiros puderam opinar. Como resultado, o novo projeto é a



resultante da disputa entre visões conflitantes de Estado e de educação, que mobilizou educadores, gestores, políticos e empresários (Jorge, 2024, on-line).

Em seus estudos acerca da relação entre o setor público e o privado, Peroni (2013) aponta que é possível observar maior influência das instituições privadas nas políticas nacionais em todos os níveis, desde a política nacional até a escola. Isso, porque a concepção e a racionalidade privatistas se fazem presentes em ações materializadas junto ao Estado, seja por meio dos sujeitos, dos materiais ou das ideias manifestas nos documentos oficiais.

Nesse sentido, verificamos a materialização da racionalidade privada no que foi proposto pela Reforma do Ensino Médio, sobretudo, na oferta dos itinerários formativos e na oferta de disciplinas, como Projeto de Vida e Empreendedorismo, que dão ênfase à lógica empresarial nas instituições educacionais. No âmbito do processo legal do Novo Ensino Médio, verificamos que público e privado, progressistas e conservadores, além de tantos outros grupos defenderam e defendem suas visões de sociedade no currículo posto.

Assim, o Ensino Médio brasileiro, última etapa da Educação Básica, tem sido foco de tensões, marcadamente, a partir da proposição da Reforma do Ensino Médio como política educacional. Ora, já em 2017, ano de aprovação da Reforma, mais de 85% dos alunos que frequentavam o Ensino Médio estavam matriculados na rede pública, o que pode levar a afirmar que essa reforma tinha público-alvo específico desde seu início (Motta; Frigotto, 2017).

Observa-se ainda como as mudanças defendidas pela reforma têm como principais características: a introdução de mecanismos de mercado na gestão escolar; a pressão por resultados; e a crescente influência de agentes privados na formulação de políticas educacionais. Dessa forma, segundo Jacomini *et al.* (2024, p. 7):

a Reforma do Ensino Médio é, em muitos sentidos, a expressão de um processo de mercadificação da educação pública que envolve sujeitos individuais e coletivos, organizados em redes locais e globais com agentes privados do setor financeiro, organismos internacionais e governos.

A partir da leitura do conceito de mercadificação, notam-se características de priorização da formação técnica e profissional no Ensino Médio, com a oferta de cursos que visam preparar os alunos para o mercado de trabalho. Segundo essa lógica, atributos diversos passam a estar associados a esse ingresso no mundo do trabalho, como evidenciado por Peroni (2013).

Verificamos que o processo legal de aprovação do Novo Ensino Médio, entre 2017 e



2024, não ocorreu de maneira linear, justamente em função dos conflitos expostos nos 8 anos transcorridos de uma lei para a outra, sem que de fato seu processo de implementação fosse concretizado. Por esse motivo, busca-se aqui analisar os limites e possibilidades da ação do Estado no processo de implementação do novo ensino médio brasileiro.

A metodologia do trabalho tem como enfoque a pesquisa bibliográfica, ressaltando um diálogo com os autores Vale (2024), Vale e Santos (2022), Amaral e Silva (2024), e Peroni (2013), que debatem sobre o Ensino Médio e seus processos de privatização. Essa literatura ajuda a compreender a correlação de forças existente na implementação da lei, já que reflete alterações no currículo educacional do Ensino Médio brasileiro e, sobretudo, acarretará consequências na vida do público-alvo dessa etapa de ensino. Além disso, o uso da pesquisa documental no teor da legislação de 2017 e 2024 auxiliou a compreender os avanços e limites entre ambas, precisamente por balizaram o adiamento do processo legal de implementação do NEM.

### **VERSOS E REVERSOS DA DINÂMICA LEGAL DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Através da Medida Provisória nº 746/2016, foi proposta a reforma do Novo Ensino Médio brasileiro. A regulamentação desse documento teve um rápido avanço, chamando atenção para o fato de, em menos de seis meses, ter sido convertido em lei, originando a Lei nº 13.415/2017, publicada em 16 de fevereiro de 2017, em cuja ementa consta que:

Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

De acordo com Silva, Chrispino e Melo (2025), a MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 deram origem ao NEM, explicando que

A reforma ou contrarreforma do Ensino Médio, denominações também frequentes nos artigos, tem início por meio da publicação de uma Medida Provisória (MP nº 746) em 22 de setembro de 2016. Alvo de controvérsias e disputas desde a sua publicação, a referida reforma ocasiona alterações consideráveis nas formas de oferta e de organização pedagógica e curricular da última etapa da Educação Básica (Silva;



Chrispino; Melo, 2025, p. 2).

A respeito dessa urgência na criação de uma lei para reformar esse nível de ensino, Motta e Frigotto (2017, p. 357-358), destacam:

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.

A reforma foi instituída legalmente em 2017, tendo prazo de cinco anos para a implementação nas escolas, a partir da data da publicação da Lei nº 13.415/2017, tornando-se obrigatória a implementação gradual a partir do ano de 2022, caracterizando-se esta como a primeira fase da reforma (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2021, on-line).

A implementação do NEM, inicialmente, estava prevista para ocorrer até 2022, o que não se materializou devido à pandemia de COVID-19, fenômeno que ocasionou o primeiro adiamento na sua implementação. Por outro lado, docentes, estudantes e pesquisadores passavam a questionar o proposto pela reforma em relação à flexibilização do currículo, à diminuição da carga-horária de disciplinas da Base Comum Curricular e à ausência de diretrizes curriculares nacionais, para orientar os itinerários formativos – o que resultaria em uma grande liberdade das escolas na criação dos itinerários formativos, não compreendendo um reforço aos estudos dos educandos.

O adiamento da implementação da reforma se deu a princípio com uma suspensão de 60 dias, a partir de abril de 2023. Não houve revogação, ocorreu apenas uma suspensão no seu cronograma de implementação. À época, os canais oficiais do governo federal apontam a postura do ministro da Educação, Camilo Santana:

A partir do Novo Ensino Médio, foram identificados vários problemas, segundo Santana, como em relação aos itinerários e a carga horária para matérias base. Ele afirmou ser preciso identificar quais ações precisam ser tomadas para equalizar a implantação em todo o país. Desde março,



está em vigor consulta pública sobre o tema (Brasil, 2023, on-line).

Silva (2023, p. 10) retrata aspectos que deram força a consecução da consulta pública:

Certamente a experiência com a implementação do Novo Ensino Médio, ainda em sua fase inicial, mas carregada de aspectos problemáticos, explica a mobilização estudantil, com apoio de sindicatos docentes e entidades científicas, em maio de 2023 e que conduziu o Ministério da Educação à realização de uma consulta pública. Compuseram essa consulta questionários *on line*, webinários organizados pelo MEC e seminários regionais promovidos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) conjuntamente com o MEC.

A ANPED realizou seminários que destacaram, quase que de forma unânime, a indicação da necessidade de revogação da Lei nº 13.415/17, por razões variadas. Dentre elas, estão os equívocos de concepção que deram base às proposições da lei em tela, além dos problemas manifestos na sua implementação, principalmente aqueles que acentuam as desigualdades educacionais e territoriais (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2023).

A respeito disso, Cássio (2023) destaca que, após os resultados dos seminários da ANPED, o Ministério da Educação apresentou, em agosto de 2023, um sumário executivo contendo uma síntese da consulta realizada e anunciou a intenção de encaminhar mudanças. Algumas delas suscitaram manifestações divergentes, seja por parte das representações do empresariado nacional, como a da Confederação Nacional da Indústria (CNI), seja por parte das representações de profissionais da educação, como a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE). Todas essas manifestações retomam debates e disputas ou ainda os falsos consensos em torno da temática.

Por outro lado, com base em informações presentes nas pesquisas realizadas no âmbito da Rede Nacional EMPesquisa, que compõe o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Silva (2023) aponta que é preciso considerar a impressão dos docentes, mediante seus contatos com a alteração curricular proposta, conforme observa-se a seguir:

Em breve síntese, os resultados dessas pesquisas mostram uma intensificação do esforço docente que, devido à redução da carga horária das disciplinas em que atuam, um número considerável de professores teve que assumir aulas em número maior de escolas e de turmas, ou, para permanecerem na mesma escola, precisaram assumir “eletivas” para as quais sequer se sentem preparados, haja vista serem distintas de sua área de formação. Já no que se refere aos estudantes, foram identificadas a ausência de possibilidade de escolha quanto aos



itinerários; a obrigação de cursar eletivas que, no dizer desses jovens, em nada os prepara, seja para o trabalho, seja para o prosseguimento nos estudos; a redução da carga horária de componentes curriculares que consideram necessários e que passa a ser deslocada para “projeto de vida”, “empreendedorismo”, “educação financeira”, etc.;- a parte da carga horária ampliada que, devido aos vários turnos escolares, passa a ser cumprida de forma remota, muitas vezes sem qualquer apoio ou orientação (Silva, 2023, p. 10).

Após a consulta pública, a Lei nº 13.415/2017 sofreu algumas alterações, resultando na Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). A lei reestrutura o Ensino Médio, revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, tida como a legislação precursora da reforma do Ensino Médio.

A Lei nº 14.945/2024 altera a LDB/1996, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2024a). Algumas mudanças foram percebidas de 2017 a 2024, como

o rearranjo da carga horária e o estabelecimento de temas mais restritos dos itinerários formativos. Estes últimos agora devem ser complementares à formação geral básica nas quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Uma vez que o texto anterior, de 2017, não exigia que houvesse essa relação entre os conteúdos extracurriculares e as disciplinas tradicionais, o resultado foi a criação de disciplinas optativas desconectadas do conteúdo escolar. O novo texto também estabeleceu que cada escola deve oferecer ao menos dois itinerários formativos, o que não estava presente na proposta anterior. Um ponto positivo da nova lei é que ela preservou os princípios da reforma anterior, articulando uma formação geral básica em conjunto com esses itinerários optativos. A diferença é que agora existe um norte a ser seguido (Jorge, 2024, on-line).

A Lei nº 14.945/2024, dentre outros pontos, estabelece um tímido recuo e aumenta a carga-horária da formação geral básica, conforme pode ser observado a seguir:

A nova lei prevê que, de um total de, no mínimo, 3 mil horas nos três anos do Ensino Médio, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). O conteúdo da FGB é definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, com a implementação da nova lei, haverá um aumento da carga horária mínima de formação geral básica ao longo dos três anos do Ensino Médio, que era de 1.800 horas (Brasil, 2024b, on-line).



Contudo, verifica-se que, após intenso quadro de mobilização em prol de uma possível revogação da reforma, ocorreu um adiamento na fase da implementação. Isso culminou na sanção de uma nova lei, com poder de revogar a Lei nº 13.415/2017 e de se estabelecer como parâmetro curricular legal. Este vai passar a ser seguido pelas escolas que ofertam a última etapa da Educação Básica, considerando que a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 14.945/2024 se inicia em 2025.

Esse processo de embates em torno do Novo Ensino Médio resulta de correlações de forças de grupos com visões diferentes, em meio a um panorama no qual o setor privado vem ampliando seu poder deliberativo. Ora, o resultado é o processo de mercantilização da educação, que inclui a responsabilização dos estudantes por suas escolhas e a redução do poder do Estado (Vale; Santos, 2024; Amaral; Silva, 2024).

Logo, esse processo legal de implementação do Novo Ensino Médio decorre de uma dinâmica capitalista de nível global, que induz uma mudança na relação entre Estado, mercado e sociedade, que precisa da educação formal para fazer valer os interesses de grupos dominantes. Desse modo, tem-se uma realidade na qual

[...] pessoas passam a viver e fazer escolhas cada vez mais balizadas pela autorresponsabilização, autoexclusão, autossuficiência de suas ações, que implicam o empreendedorismo, a sobrecarga de horas de trabalho, a venda de férias ao empregador, sobretudo, quando há relações formais de trabalho e ausência de interesses coletivos, que poderiam ser materializados em políticas públicas sociais dentro do sistema capitalista (Vale, 2024, p.17).

A lógica de responsabilização dos estudantes do Ensino Médio possui relação íntima com a nova estrutura definidas nas leis de 2017 e 2024, porque os itinerários formativos, a presença do componente Projeto de Vida e a desresponsabilização do Estado com a educação são nuances que balizaram as correlações de forças e, conseqüentemente, a perspectiva de sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na realização desta pesquisa, tornou-se evidente o papel importante que o Ensino Médio brasileiro representa nas políticas educacionais da atualidade, dando ênfase às formas como essa etapa será oferecida, à estrutura da oferta curricular e às finalidades desse currículo, voltadas para uma educação com formação direcionada a uma racionalidade técnica, que responsabiliza os jovens pelas decisões de suas próprias vidas a partir de um suposto discurso



de autonomia.

O adiamento da implementação da reforma do NEM, dentre outros aspectos, decorre do processo de correlações de forças entre a instauração da racionalidade técnica pensada pelo capital e os setores da sociedade que combatem os avanços do capital e da sociedade neoliberal, que vêm trabalhando em prol da formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado de trabalho, o que acarretou em limites e possibilidades da ação do Estado para implementação considerando que tal processo foi mediado por três líderes – Michel Temer, Jair Bolsonaro e Lula da Silva – com distintas abordagens sobre o caso.

Destaca-se também que, entre 2017 e 2024, tivemos a pandemia de COVID-19 que, naturalmente, induziu ao distanciamento social e ao processo de implementação do Novo Ensino Médio na gestão Bolsonaro. Em seguida, com a mudança de governo, o processo de debate em torno da lei pode ser considerado um aspecto positivo, com abertura para a sociedade civil. A partir daí, passou-se a contar com adiamento e maior empenho de diversos setores que representam correlações de forças em torno do debate legal sobre essa reforma – que, na sua versão de 2024, ainda mantém uma racionalidade neoliberal, com itinerários formativos e a concepção de projeto de vida que por sua vez reflete como ação estatal no Brasil no que se refere às políticas educacionais são orientadas pela lógica neoliberal independente de governo.

Além disso, o que há de problematizar na política do novo ensino médio são as relações concretas entre Estado e setor privado que perpassam as correlações de forças em uma sociedade capitalistas e que refletem diretamente no dia a dia das escolas e estudantes com condições estruturais e pedagógicas porque alunos e professores sozinhos não podem ser responsabilizados pelo êxito da implementação do suposto novo ensino médio.

### REFERÊNCIAS

AMARAL, G.; SILVA, G. P. Os desafios do processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) por meio da Lei Nº. 13.415-2017 na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). **Concilium**, v. 24, p. 1-10, 2024.

ARAÚJO, B. Novo Ensino Médio: confira 10 argumentos de quem é contra a reforma. In: TERRA. **Terra**, [on-line], 16 maio 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/5426s3fb> Acesso em: 20 dez. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ensino Médio**: o que as pesquisas têm a dizer: relatório final. Rio de Janeiro: ANPED, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no Ensino Médio a partir de 2025. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação**, [on-line], 2 ago. 2024b. Disponível em: <https://tinyurl.com/4dd7uy7r>. Acesso em: 20 dez. 2024.



BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências [Convertida na Lei nº 13.415, de 2017]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

CÁSSIO, F. Falsos consensos e a luta pela revogação da reforma do Ensino Médio. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. esp., n. 10, p. 138-160, 2023.

JACOMINI, M. A.; MOUTINHO JUNIOR, I. O.; ANDRADE, W. M.; SOUZA, O. M. S.; LAVADO, J. P. O avesso da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual Paulista. **Arquivos Analíticos Políticas Educativas**, Tempe, v. 32, n. 22, p. 1-44, 2024.

JORGE, M. A. Reforma do Novo Ensino Médio abre caminho para corrigir distorções, mas deixa pontos importantes em aberto. **Jornal da Unesp**, [on-line], 23 ago. 2024. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9vx7v4c> Acesso em: 24 jul. 2025.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In. PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber, 2013. p. 9-32.

SILVA, M. R. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-15, e25514, out./dez. 2023.

SILVA, M. R.; CHRISPINO, A.; MELO, T. B. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-28, e0255069, jan./mar. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. ‘Novo’ Ensino Médio começa a ser implementado a partir de 2022. **ANDES Sindicato Nacional**, [on-line], 3 ago. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/45kw48f8> Acesso em: 20 fev. 2025.

VALE, C. A educação nos negócios sociais por meio do “Setor Dois e Meio”. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20, 2024.

VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. A mercantilização do Ensino Médio paraense. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2022.



### **IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA**

*Fahid da Costa Kemil  
João Paulo da Conceição Alves*

#### **INTRODUÇÃO**

Neste estudo, objetiva-se analisar as implicações das políticas públicas de Educação Física para o Ensino Médio e a relação que estabelecem com a formação humana, a partir da análise da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. A partir da efetividade das políticas públicas de Educação Física (EF) no Ensino Médio (EM) e da valorização dos conteúdos dessa área do conhecimento, considera-se que visam garantir melhorias aos processos de formação humana, a partir de uma formação ampla e interligada com as distintas dimensões de produção da vida.

Diante do exposto, o problema de pesquisa consiste na seguinte questão investigativa: Como as políticas públicas de Educação Física no Ensino Médio influenciam no perfil de formação humana dos sujeitos? Analisamos então as implicações das políticas públicas de Educação Física para o Ensino Médio e a relação que estabelecem com a formação humana. Para isso, é necessário compreender como as políticas públicas se apresentam no EM motivo pelo qual cabe identificar a perspectiva de Educação Física e sua relação com a formação humana, a fim de analisar a relação que se estabelece entre as políticas públicas de Educação Física, como a LDB e o PNE na esfera de formação aqui defendida.

O presente estudo é fundamentado pela pesquisa qualitativa, abordagem na qual o conhecimento não se reduz a dados isolados, já que os fenômenos são interpretados e recebem significados, ao passo que o objeto está repleto de significados, relacionando-se ao sujeito (Chizzotti, 2001). A pesquisa utiliza ainda o materialismo histórico-dialético como método mais adequado para a compreensão do objeto investigado. Trazemos como fundamento investigativo a pesquisa bibliográfica, a partir da qual faremos um levantamento e busca de referenciais importantes para o debate. Como base, o diálogo se dá com autores como: Petraglia (2008), Saviani e Duarte (2010), Duarte (2010) e Antunes (2015), para a discussão de educação e política pública; enquanto Gramsci (1989) e Maciel (2018) embasam a perspectiva de formação humana. Trazemos também a pesquisa documental, a partir da análise da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do Plano Nacional de Educação.



Segundo Minayo (2001), a pesquisa documental favorece a identificação de dados brutos do contexto sócio-histórico em documentos primários, além de informações que servem como subsídio à compreensão da especificidade de um fenômeno particular dentro do universal.

A análise dos dados será subsidiada pela análise de conteúdo de Bardin (2006), por meio da organização em duas categorias: a) as implicações das políticas em Educação Física no EM; e b) formação humana no EM. A apreensão de caráter mais específico leva ao entendimento das categorias abstratas, e à mediação com a totalidade leva às categorias concretas, à compreensão das contradições, das questões que estruturam o fenômeno investigado. A partir da próxima seção, abordaremos as políticas públicas educacionais, com ênfase na LDB em relação ao EM.

### **CONTEXTUALIZAÇÕES DA LDB 9394/1996 PARA ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

As políticas educacionais fazem parte da totalidade social não podendo ser tratadas de modo isolado. Essa totalidade, para Malinowski (1970), abrange o processo cultural, vínculos sociais atrelados a comportamentos e símbolos, havendo a influência de um organismo sobre o outro. É fundamental entender a lógica global do sistema orgânico do capital, pois a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos. Para Quijano (2005, p. 126), o capitalismo se tornou “precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial”. Com isso, essa articulação entre singularidade, particularidade e universalidade, proporcionada pela ótica do materialismo histórico-dialético, enriquece as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre políticas educacionais.

A educação tem caráter complexo com o papel de levar à reflexão e ação de resgate à essência e à humanização dos sujeitos, sinalizando novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade, como afirma Petraglia (2008). Aprofundando essa perspectiva na concepção marxista de educação, Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 475) trazem três dimensões mencionadas por Marx: “a intelectual, formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e a tecnológica”. Ou seja, a educação deve visar a aquisição de conhecimentos numa perspectiva humana, intelectual, cultural e física, para o desenvolvimento integral do sujeito como “eu” e como integrante de uma sociedade na qual se insere e com a qual se relaciona.

A educação constitui o trabalho em sua essência, sendo este a realização efetiva do sujeito, que, para Saviani e Duarte (2010), é a transformação da atividade do sujeito em objeto



social. Em outras palavras, como reforça Duarte (2010, p. 45): “A atividade de trabalho é específica ao gênero humano e, em sua forma primária, consiste na transformação da natureza com vistas à produção dos meios necessários à vida humana”. É relevante ressaltar como é a partir do trabalho que o homem se relaciona com o meio em que se insere. Desse modo, as políticas educacionais de Ensino Médio mencionam de forma recorrente a preparação para o trabalho, mas numa perspectiva mercadológica, para a inserção no mercado de trabalho capitalista.

É dito que a educação vai preparar o trabalhador para se inserir no mercado – a própria LDB/96 preconiza a preparação para o mundo do trabalho. Nesse ponto, é possível identificar a posição do Estado a serviço do capital. A partir da leitura do materialismo histórico-dialético, a educação pensada pelos economistas visa à formação e ao aperfeiçoamento de cada operário na busca pelo trabalho, para assim gerar produção e lucro para a burguesia – a qual, na visão de Marx (2008), é uma organização histórica de produção, sendo a mais desenvolvida e apta para abordar a organização e relações de produção na sociedade. É sabido que, se o sujeito recebe ampla instrução, compreenderá a realidade em que se insere e não aceitará a submissão a ele imposta, podendo se revoltar contra o sistema e a exploração que sofre. É por meio dessa articulação, que o capitalismo se mantém e se modifica com o passar do tempo.

Com a LDB 9394/1996 e suas regulamentações, observamos importante demarcação da proposta de politécnica no Ensino Médio. Para Maciel (2018), a politécnica é um princípio pedagógico fundamentado na concepção histórico-cultural do homem, além de visar o desenvolvimento de diversas capacidades físicas, cognitivas e sociais, com uma proposta de formação humana integral. Porém, esse conceito vem sendo aplicado ao Ensino Médio se voltando para uma preparação para o trabalho e inserção no mercado, como a própria LDB menciona.

A LDB/1996 estabelece a identidade do Ensino Médio como uma etapa de consolidação da Educação Básica, aprimorando o educando como ser humano, sendo o Ensino Médio a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. De acordo com a LDB/1996, atualizada pela Lei nº 14.945/2024, seus objetivos são: possibilitar o prosseguimento de estudos, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento como ser humano, propondo formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, constituindo a relação entre teoria e prática no ensino de cada disciplina.

Muito alunos sonham com empregos e condições de vida melhores do que aqueles



proporcionadas por seus pais. Para Antunes (2015 p. 27), “[...] o Ensino Médio é visto como uma ‘ilha da fantasia’ [...]”, porém, o trabalho sobre os valores é primordial, não podendo ser esquecido. A busca por um emprego não é vista como uma atividade profissional, mas a possibilidade de entrar em um mundo do qual até então não se fez parte. Assim, os olhares se voltam ao Ensino Técnico e ao Ensino Superior como possibilidade para se alcançar condições de qualidade e realização da vida. Na próxima seção, trataremos sobre a Educação Física e as aproximações que estabelece com a formação humana.

### **PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA**

No processo histórico da Educação Física, percebemos que ela esteve ligada, durante muito tempo, ao eixo paradigmático da aptidão física (Castellani Filho, 1988). Entretanto, a partir da década de 1980, com o surgimento do que se denominou “Movimento Renovador da Educação Física” (Muniz; Rezende; Soares, 1998), esse paradigma é fortemente questionado pela necessidade de uma EF crítica. Nesse período, surgem as principais elaborações que contribuíram para que novos objetivos fossem traçados para o ensino nas escolas, principalmente, com a sistematização das abordagens pedagógicas.

Em oposição às ideias tecnicistas, biologistas e esportivistas que rodearam a EF, e acompanhando as modificações sociais da época, surgem novos movimentos para a Educação Física escolar, principalmente no fim da década de 1970. Surge a proposta crítico-superadora aqui defendida, baseada no marxismo, a qual visa transformação social. Para tal, menciona-se a possibilidade de uma realidade socialista, como afirmam Iora e Souza (2011). De acordo com essa abordagem não se deve discutir apenas como ensinar, mas como é elaborado esse conhecimento, de modo a contextualizar os fatos e fazer a retrospectiva histórica. Por isso, aqui se busca maior aprofundamento acerca da problemática a ser estudada, sendo relevante a discussão crítica da sociedade e o caráter cognitivo.

A Educação Física, partindo dessa proposta, da reflexão da cultura corporal, contribui para a construção da consciência de classe das camadas populares (Souza, 2009). Essa mudança pode levar à compreensão da realidade, principalmente para classes mais atingidas pelo modo de produção capitalista. Somente a partir desse entendimento, tem-se a capacidade de agir de forma coletiva, havendo uma proposta de intervenção prática, com a compreensão teórica e atuando na esfera da formação humana.

Neste estudo, é defendida a proposta de educação segundo a lógica da história material



da humanidade, pensando numa formação total do sujeito, o que abrange suas decisões, possibilidade de acesso a bens disponíveis, de lazer, felicidade, para a constituição de um homem livre, na perspectiva de desenvolvimento da humanidade, como menciona Petraglia (2008). Para Maciel (2018), a perspectiva de formação humana se sustenta em três alicerces: o intelectual, para a aquisição de conhecimento científico e cultural; o corporal, para a promoção do desenvolvimento físico; e o tecnológico, abordando princípios gerais ao manejo de diversos ramos industriais. Esses são elementos essenciais para a compreensão pessoal do sujeito, assim como da sociedade em que este se insere, e de como a EF aborda de forma direta e indireta esses elementos por meio de seus conteúdos.

Nesse cenário, a educação está voltada à formação do sujeito, aquele que, nas palavras de Morin (2005, p. 38), “emerge ao mesmo tempo que o mundo”, constituindo-se como componente social e histórico, sendo então fundamental para o desenvolvimento da cidadania e do conhecimento crítico. Para Gramsci (1989), a escola e a vida se distanciam, reproduzindo os interesses do capital e desconsiderando cultura, criatividade, autonomia, interesses e até particularidades do ser. Ao reproduzir essa demanda, o corpo docente atua na formação de alunos mais instruídos, no entanto, o conhecimento cultural se estabelece de modo defasado. A participação ativa do aluno só vai ocorrer se a escola for ligada à vida, quando se pensa a atividade discente voltada ao domínio de leis naturais e regras da sociedade civil. Desse modo, para sua inserção em determinada atividade laboral, ocorre a dissociação dos conhecimentos de vida, de uma formação humana, estimulando a passividade do aluno e sua atuação em prol da manutenção do que se estabelece no meio político, social e econômico. Na seção seguinte, apresentaremos uma análise da LDB e do PNE quanto à Educação Física, enfatizando a relevância desse conteúdo para a formação humana.

### **LEIS Nº 9.394/1996, Nº 13.005/2014 E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA**

A LDB menciona em seu artigo 10, inciso III que aos estados cabe a função de elaborar e executar políticas e planos educacionais, de acordo com as diretrizes e planos nacionais de educação, de forma integrada com os municípios. A Educação Física aparece no parágrafo 3º do referido artigo, como integrada à proposta pedagógica da escola, sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica – porém, é facultativa nos casos em que o aluno tenha jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, idade superior a 30 anos, quando estiver prestando serviço militar ou atividade similar que obrigue à prática da Educação Física, que



apresente afecções congênitas ou adquiridas, sendo facultativa também para quem tiver prole. Dessa forma, é perceptível que a EF não é tida como relevante, especialmente quando comparada às demais áreas do conhecimento, pois não é disciplina obrigatória em diversos casos.

Outro aspecto interessante é que, em pleno ano de 2025, a legislação ainda traz indícios de que a EF é um conteúdo meramente prático, pouco relevante, sendo facultada em casos que não possam realizar esforço físico. Castellani Filho (1988) menciona que essa área do conhecimento foi por muito tempo vista como sendo de caráter apenas prático, acrítico, constituindo-se uma visão que perdura ainda na atualidade. Há muito a ser desenvolvido na esfera teórica visando a conscientização e reflexão crítica, a fim de que se encare a EF para além de atividades práticas, ou seja, esse público poderia e deveria ter acesso a tais conhecimentos. O caráter formativo dessa área do saber vem sendo desvalorizado, deixando de contribuir para o desenvolvimento do sujeito crítico e emancipado.

O Ensino Médio é mencionado na LDB como a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, levando à possibilidade de manter a continuidade aos estudos, além da preparação básica para o trabalho e a formação cidadã do educando, como enfatiza o inciso III do artigo 35, sendo o momento de promover o aprimoramento do educando como pessoa humana.

Nesse ponto, é citada a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, elementos esses fortemente atrelados ao ensino da Educação Física, por meio de seus conteúdos como esportes, jogos, brincadeiras e outros. Porém, a EF é citada apenas uma segunda vez na LDB, quando trata sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, apresentando os componentes abordados na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias – a qual é integrada por Língua Portuguesa e suas Literaturas, Língua Inglesa, Artes e (por último) Educação Física.

Dessa forma, a LDB pouco aborda a Educação Física e menos ainda seu papel na formação humana, até mesmo por sugerir que é pouco valorizada mediante outras áreas de conhecimento. É interessante o fato de a política mencionar a preocupação com a formação cidadã, ética e crítica do sujeito, elementos relevantes e qualitativos. Entretanto, durante todo o EM há grande preocupação com a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou seja, o discurso de formação humana se resume à aplicação de um exame padronizado e quantitativo, o que contradiz todo o discurso e inferioriza conteúdos como a EF mediante outros componentes.

Sobre o Plano Nacional de Educação, vemos que tem vigência de 2014 a 2024, mas foi



prorrogado até 31 de dezembro de 2025. Aprovado pela Lei nº 13.005/2014, traz 20 metas, das quais foram selecionadas para este estudo apenas duas, pois, das vinte, apenas estas sugerem alguma aproximação com a Educação Física no EM, uma vez que ela sequer é mencionada.

A primeira é a meta 3, com o intuito de universalizar, até 2016, o atendimento escolar à toda população com idade entre 15 e 17 anos, período em que se está cursando o EM. Como estratégia para o alcance dessa meta é mencionado o incentivo a abordagens interdisciplinares, articulando dimensões da ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Para Santos (2012, p. 56-57), a formação interdisciplinar ocorre “a partir de trocas intersubjetivas, uma vez que o compromisso desse modelo é resgatar a unicidade do conhecimento, superando a fragmentação e a disjunção [...]”. Esses são componentes presentes na Educação Física, a qual não é mencionada claramente no PNE e tende a passar despercebida, mesmo sendo elemento relevante nesse processo, uma vez que fica subentendida sua discreta participação na escrita da estratégia mencionada.

A segunda meta que aborda de forma indireta a presença da EF no EM é a meta 7, a qual visa fomentar a qualidade da educação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, visando melhorar os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inclusive para o EM. Novamente, a EF não aparece de forma explícita, e outro elemento quantitativo é mencionado para mensurar a proposta de formação em questão, o IDEB. A formação humana traz elementos qualitativos, subjetivos, não identificáveis por meio da análise quantitativa proposta pelo ENEM ou IDEB – novamente se fala de formação crítica com ações e métodos acrílicos. Ou seja, não são mencionados componentes como a EF, que possuem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito humano, crítico e reflexivo; na verdade, é usado um discurso de perspectiva crítica para mediar o processo. Porém, a ação em questão é contraditória, não se adequando à totalidade, ao contexto social, político e econômico que se vive.

Além de levar a novos conhecimentos, a inserção e valorização dos conteúdos abordados na EF levam também a um melhor desenvolvimento cognitivo, percepção do ser e de sua relação social. Para Maciel (2018), a cognição remete à capacidade de entender e transformar a realidade exterior, desenvolvendo-se por meio dos sentidos, mas se constitui num mecanismo de compreensão e transformação da realidade. Assim, a capacidade cognitiva, para o autor, constitui o processo de formação humana, sendo o elo que une o trabalho às outras dimensões da vida. Em face disso, a próxima seção finaliza e conclui a discussão desenvolvida e a breve análise que apresentamos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, neste estudo se defende uma educação que valorize os conhecimentos e o desenvolvimento coletivo de uma subjetividade sociocultural, com diálogo e informações para a tomada de decisões a ser feita de forma humana. Nessa esfera, a humanidade precisa estar presente para que as decisões e soluções apresentadas, de fato, contemplem os anseios, o bem-estar social, e não a dominação de uns poucos sobre uma maioria subordinada.

A partir do estudo realizado sobre a LDB e o PNE, conclui-se que a Educação Física não ocupa o mesmo espaço que as demais áreas do conhecimento na esfera política, havendo valorização de determinadas áreas e a desvalorização de outras, como a EF, a qual é pouco mencionada e, quando abordada, aparece de forma superficial, sinalizando pouca relevância.

A perspectiva de formação humana de forma integral, associando conhecimentos sociais, culturais, políticos e biológicos, é muito bem desenvolvida na EF por meio dos conteúdos que a contemplam, no entanto, sem se dar a devida valorização e espaço no campo das políticas públicas para essa área do conhecimento, de modo que sua efetividade é fragilizada.

Com base nos aprendizados desenvolvidos na disciplina EF, no Ensino Médio, o indivíduo tem a possibilidade de compreender melhor sua posição particular, o “eu” que pensa, age e interage com os outros, chegando a um entendimento social, além de perceber o quanto essa relação e o ambiente em que se insere interferem no próprio processo formativo. Ainda assim, são necessárias para isso tanto a presença quanto a efetividade de políticas públicas que garantam esse processo, especialmente no Ensino Médio, âmbito em que muitas vezes o foco maior está voltado ao ingresso no mundo do trabalho e/ou no Ensino Superior, deixando às margens a EF e suas contribuições para a formação humana.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Trabalhando valores e conteúdos no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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



CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a História que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia M.; DUARTE Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-49.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva. Propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória em aulas de Educação Física: realidade e possibilidade. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017.

MACIEL, Antônio Carlos. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Exitus**. Santarém, PA, v. 2, n. 2, p. 85-110, 2018.

MALINOWSKI, Bronislav. **Uma teoria da cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNIZ, Neyse Luz. RESENDE, Helder Guerra. SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Influências do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física: Sonho ou Realidade? **Artus: Revista Educação Física e Desporto**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

PETRAGLIA, Isabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais; perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. **Transdisciplinaridade e educação: fundamentos de complexidade e a docência/discência.** Belém: Açai, 2012.



SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.



## **GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS E UNIDADES ESCOLARES SOB A ÉGIDE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS**

*Maria do Socorro Vasconcelos Pereira  
Cassio Vale*

### **INTRODUÇÃO**

Este texto sistematiza alguns elementos sobre a racionalidade da Pedagogia das Competências que está presente no cotidiano social por meio das mídias e da internalização pelas pessoas de supostos preceitos que servem de modelos determinados por aqueles que ditam as formas de viver. No caso da educação e, em especial, na gestão de sistemas educacionais e unidades escolares a Pedagogia das Competências se faz presente a partir de elementos que determinam os meandros de uma nova de gestão alinhado com valores do mercado, com vistas a garantir competitividade, sob o discurso da sustentabilidade.

A gestão de sistemas educacionais e unidades escolares envolve um conjunto de elementos do poder público que devem ser aperfeiçoados permanentemente em prol de uma qualidade socialmente referenciada que envolve “fundamentalmente, administrar, em níveis diferentes, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto de qualidade da educação que deseja expresso por sua proposta educacional, orientado por um paradigma de homem e sociedade” (Hora, 2000, p. 566).

A gestão de sistemas educacionais e unidades escolares no Brasil há quase três décadas possui alinhamento com a vertente do gerencialismo pautada em metas numéricas que foram intensificadas com a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, relações público-privadas e valores do mercado que deveriam ser incorporados à realidade da organização da educação porque supostamente seriam exitosas (Pires e Vale, 2025).

Com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995 os setores sociais como a educação passaram por metamorfoses quanto sua forma organização e dinâmica na perspectiva de apresentarem maiores resultados do investimento público realizados, segundo seus defensores. O modelo de gestão gerencial deveria ser assumido a partir daquele momento com intuito de mudar padrões utilizados até então e ela considerando que a mesma “deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados” (Brasil, 1995, p.16).

Assim, de forma direta ou não a gênese da separação entre competentes e aqueles que deveriam executar o que fora deliberado pelo primeiro grupo se fez presente na gestão de sistemas educacionais considerando que essas competências seriam oriundas do setor privado. Nesse sentido, este texto tem o objetivo de analisar de que forma a Pedagogia das Competências



reflete na gestão de sistemas de ensino e unidades educativas.

A metodologia decorre da pesquisa bibliográfica a partir de interlocução com a base teórica da gestão e da Pedagogia das Competências, como Chauí (2022), além de Paro (2022) que nos apresenta como a noção de competência se faz presente na gestão das instituições.

### **A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O CAPITAL PARA EDUCADORES NA GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES EDUCACIONAIS**

Ao abordarmos sobre a temática da Pedagogia das Competências no âmbito da gestão da educação consideramos a necessidade de apresentar alguns aspectos que contribuem para situar seu papel em uma realidade concreta e complexa como a educação brasileira historicamente permeada por correlações de forças decorrentes da sociedade na qual se encontra inserida - capitalista – que pode ser representada pelo público e privado sob a égide do controle da noção de cidadania, que define a concepção, estrutura e dinâmica da gestão da educação e da escola, pautada hodiernamente pela lógica internacional da Pedagogia das Competências apresentada por Chauí (2022) e também como apontam estudiosos da temática da gestão de sistemas e unidades educativas como Paro (2002;2022) em que essas tensões não se restringem ao campo econômico, mas se desdobram em projetos societários antagônicos que disputam a direção da escola e da própria noção de cidadania.

Nesse sentido, a concepção de cidadania assume um papel estratégico, pois está diretamente relacionada à forma como se compreende a função social da educação: se como direito universal e instrumento de emancipação, ou como meio de qualificação da força de trabalho, conforme demanda o mercado. A partir dessa perspectiva, a gestão da educação e das unidades educativas tem sido cada vez mais orientada pela lógica da Pedagogia das Competências — uma abordagem internacionalmente difundida, que, como crítica, tende a subordinar os processos educativos às exigências do capital, reduzindo a formação humana a habilidades e saberes instrumentais.

Partimos da compreensão de Chauí (2022) de que a ideologia domina as sociedades capitalistas na medida em que as classes dominantes fazem uso dela para potencializar seus discursos. Segundo a autora a ideologia é

é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela



é, portanto, um copo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade, dividida em classes, uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça e suposta a Igualdade (p.53).

Aprofundando o debate como salienta Marx e Engels (1982), a ideologia pode ser compreendida como um falseamento da realidade disseminada pela classe dominante – burgueses – que nos tempos atuais podem ser apresentados também por classes dentro da grande classe que são empresários e filantropos que atuam na condução da educação junto ao Estado, que por sua vez causa reflexos na gestão de sistemas e unidades educativas.

Nesse percurso a ideologia da Pedagogia das Competências se faz presente na contemporaneidade social ao se afirmar que:

[...] a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas). A ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas (Chauí, 2022, p.57).

A suposta competência de especialistas foi intensificada com o PDRAE em que o setor privado deveria atuar junto ao Estado em prol da melhoria das ações, o que incluiu a educação. No caso da gestão de sistemas e unidades educativas esta deveria ser assimilada ao papel de gerentes controladores das empresas privadas que saberiam, em tese e de forma sistemática, controlar processos para obter melhores resultados numéricos os quais passaram a ser então o principal de indicador de qualidade pelo Estado.

Além disso, a racionalidade de competências foi se expandido para outras dimensões do cotidiano, o que ocasiona consequências sociais.

O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinados na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos



competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade. Esse discurso opera com duas afirmações contraditórias. Numa delas, enquanto discurso da própria Organização, afirma que esta é racional e que é ela o agente social, político e histórico, de sorte que os indivíduos e as classes sociais são destituídos e despojados da condição de sujeitos sociais, políticos e históricos; a Organização é competente, enquanto os indivíduos e as classes sociais são incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela Organização. Na outra afirmação, o discurso competente procura desconstruir a afirmação anterior, ou seja, depois de invalidar os indivíduos e as classes sociais como sujeitos da ação, procura revalidá-los, mas o faz tomando-os como pessoas ou indivíduos privados. Trata-se do que chamaremos de competência privatizada (Chauí, 2022, p.57).

A autora acrescenta que:

Na medida em que somos invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinado “cientificamente”. Isso explica a proliferação dos livros de autoajuda, dos programas de conselhos pelo rádio e pela televisão, bem como dos programas em que especialistas nos ensinam jardinagem, culinária, maternidade, paternidade, sucesso no trabalho e no amor. Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos ser considerados lixo e detrito. Essa modalidade da competência é inteiramente absorvida pela indústria cultural e pela propaganda, que passam a vender signos e imagens, graças à invenção de um modelo do ser humano sempre jovem (graças aos cosméticos, por exemplo), saudável (por meio da “malhação”, por exemplo) e feliz (graças às mercadorias que garantem sucesso) (Chauí, 2022, p.57-58).

A lógica de competência estabelece divisão de funções entre aqueles que ditam o que deve ser feito e os que executam ordens e/ou modelos pré estabelecidos pela classe dominante que também possui os meios de comunicação sob seu domínio, o que faz com que a classe dominante continue exercendo seu poder deliberativo como destacam Marx e Engels (1982).

Os padrões definidos pela Pedagogia das Competências podem ser assimilados à diversas áreas do conhecimento e da sociedade como é o caso da gestão de sistemas e unidades educativas que sofrem reflexos de modelos técnicos que pensam a educação como mercadoria, o que inclui ainda treinos para avaliações em larga escala advindos de países desenvolvidos, controle dos processos formativos para um determinado perfil de sociedade e outras questões que representaria um suposto êxito.

Paro (2022), ao facilitar o acesso e a compreensão da obra “O Capital”, de Karl Marx, buscando tornar possível a compreensão da teoria científica do valor, desvela elementos fundamentais sobre conhecimento como coisa que não é específico para especialistas, mas a todos aqueles que queiram ter acesso a uma porta que leva ao conhecimento da realidade social



de nosso tempo. Nessa defesa, focaliza o perfil que assume o trabalho do professor da escola pública, pela possibilidade de propiciar a apropriação de conteúdos científicos e de valores humanitários.

Assim, aponta alternativas que contrastam com os padrões definidos pela Pedagogia das Competências refletidos sobre diversas áreas do conhecimento e da sociedade. Na acepção de Paro (2022):

A educação, objeto da Pedagogia, é a apropriação da cultura, ou seja, de tudo aquilo que é produzido a partir da vontade e ação do homem. Educação é, assim, autêntica atualização histórico-cultural do indivíduo, objetivando sua formação humano-histórica (p. 11-12).

Portanto, contrastar a Pedagogia das Competências no âmbito da gestão da educação torna-se possível na medida em que alguns aspectos que contribuem para situar seu papel na realidade complexa da educação brasileira como dado e acabado, deve ser tomado como “NEBA<sup>4</sup>” e não aceito doutrinariamente, mas apreendido ultrapassando o estágio do obscurantismo aceito, impingido, às vezes, desde a tenra idade e ainda reforçado quando favorável.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A gestão de sistemas e unidades educativas deveria ser pautado em modelos democráticos considerando que representa uma das dimensões do ensino segundo a Carta Magna de 1988 e legislações posteriores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o que inclui democratização das relações e participação social na tomada de decisões em prol de uma qualidade socialmente referenciada.

A partir da Pedagogia das Competências que determina para a sociedade o que deve ser feito, como deve executado e a quem deve ser direcionado os reflexos sociais são percebidos na reprodução de um modo de viver estabelecido pela classe dominante que possui os meios disponíveis para disseminação de valores e ideias.

No caso da gestão de sistemas de ensino e unidades educativas a racionalidade de competência vem sendo ditada pela iniciativa privada que atua junto ao Estado desde a reforma dos anos 1990 que até hoje reverbera em um modo de gerir determinado pelo mercado que produz mercadorias e que não se preocupa com processos formativos emancipatórios.

---

<sup>4</sup> Expressão usada por Paro (2022) formado pelas iniciais da expressão “não é bem assim”, utilizada para indicar proposições falsas com aparência de verdade, fundadas no senso comum ou numa compreensão equivocada da realidade, e que, por isso, precisam ser refutadas, estabelecendo-se, de forma científica, a real dimensão da questão envolvida (p. 19).



### REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. 1ª ed; 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perceus Abramo. 2022.

HORA, D. L. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **RBP**, v.26, n.3, p. 565-581, set./dez. 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 3ª edição, São Paulo. Ed. Ciências Humanas, 1982.

PARO, V. H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO, V. H. **O capital para educadores ou aprender a ensinar com gosto a teoria científica do valor**. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2022. 256p.

PIRES, D. O.; VALE, C (orgs). **Privatização e mercantilização da educação brasileira: tensões e disputas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2025. v. 1. 256p.



**IMPLICAÇÕES DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA A  
GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS EM DISTINTOS  
CONTEXTOS DO BRASIL**

*Francisco Willams Campos Lima  
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira  
Cassio Vale*

**INTRODUÇÃO**

Apresentamos neste texto alguns elementos para o debate das parcerias público-privadas na educação, em especial, para a gestão de sistemas educacionais que vem sofrendo interferência direta ou indireta das vertentes do setor privado ao atuarem junto ao Estado em prol da melhoria educacional, segundo o discurso oficial.

A partir da aprovação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995 as relações entre o público e privado foram intensificadas em setores sociais como a educação a partir da lógica da gestão gerencial porque “a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (Brasil, 1995, p.16).

A partir dessa orientação oficial o Estado brasileiro assume que é necessário cada vez mais a participação do setor privado e/ou de instituições não vinculadas ao setor público que inclui Institutos Sociais e afins na formulação, Implantação, implementação e avaliações de políticas educacionais na medida em que, o fortalecimento de bons projetos só seriam possíveis com a união de vários setores implicando na desresponsabilização do Estado com a educação que é uma obrigação prevista na Carta Magna de 1988, em seu Art.205.

Nesse viés, as parcerias público-privadas foram compreendidas a partir de então como necessárias para colocar o Brasil em cenário competitivo e o setor público poderia avançar cada vez a partir da utilização de ferramentas advindas do setor privado e toda sua racionalidade mercantil como estabelecimento de metas e controle de resultados, imposição de modelos de trabalhos setorializado e centralizado ao invés de construção coletiva e tantos outros que surtiriam melhores efeitos nos números idealizados nas avaliações nacionais, segundo o discurso oficial (Vale e Lima, 2025).

No caso específico da gestão da educação com os sistemas educacionais houve a assimilação de princípios do mercado, tais como: competição, meritocracia, maior exigência de médias elevadas e uma racionalidade na sua organização que se assimilasse ao mundo empresarial que possui como foco as mercadorias e não o processo qualitativo de formação.



Logo, este texto tem o objetivo de verificar as implicações de parcerias público-privadas para a gestão de sistemas educacionais em distintos contextos do Brasil.

Esse objetivo é relevante academicamente considerando que de distintas formas os sistemas educacionais nas regiões brasileiras são impactados por modelos de gestão (pro)postos pelo setor privado que acarretam consequências para o âmbito público via parcerias diretas ou assimilação de ideias mercantis pelos profissionais da educação pública.

A metodologia da pesquisa decorre de interlocuções com autores que estudam o processo de privatização de educação da educação como Adrião (2023) e as implicações de parcerias para a gestão de sistemas educacionais como Santos e Gomes (2024) e Domiciano (2025).

### **PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS**

Legalmente as parcerias público-privadas na administração pública são geridas pela lei nº 11.079/2004 sancionada durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) que estabelece normas gerais para as parcerias no Brasil e fortalece cada vez a atuação do setor privado junto a administração estatal com orientação, em geral, sobre o tempo mínimo de parceria e recursos envolvidos.

Vale (2017) destaca que essa lei ampliou o processo de privatização de serviços sociais como a educação na medida em que tudo o que foi iniciado com o PDRAE de 1995 passara a ser materializado, o que demonstra simetria entre os governos federais independente do partido político em relação às ações de cunho neoliberal.

É importante destacar que existem muitas formas de promover a privatização da educação sendo a legislação um meio essencial para essa finalidade porque dela decorrem os contratos e transferência de recurso público ao setor privado. Logo, concordamos com Adrião (2023) quando destaca que:

[...] a privatização pode ainda resultar de estratégia de transferência das dimensões da política educativa –oferta educacional, currículo escolar e gestão da educação –, em seu conjunto ou em partes, para organizações ou atores privados por meio de certos mecanismos, como termos de parcerias, convênios, contratos e outras formas decorrentes da desregulamentação da ação do Estado (p. 14)

Entre as dimensões da privatização a gestão de sistemas educacionais e unidades escolares é uma das mais utilizadas em território nacional porque desde a reforma do Estado brasileiro essa área é tida como a que necessita de maior intervenção dos supostos especialistas



para que toda a educação pudesse evoluir positivamente fazendo com que as escolas públicas tenham rotina de empresa e os gestores escolares um maior alinhamento ao perfil de gerente controlador dos processos educativos (Vale, 2023).

Nesse viés, o quadro 1 destaca alguns exemplos de atuação do setor privado na gestão de sistemas educacionais em distintos contextos.

Quadro 1 – Ações com foco privatista na gestão de sistemas educacionais.

<b>Programa</b>	<b>Estado/Região</b>
<b>Pacto pela Educação do Pará</b>	Pará/Norte
<b>Escola Digna</b>	Maranhão/Nordeste
<b>Parceiros da Escola</b>	Paraná/Sul

Fonte: Elaboração própria (2025).

O “Pacto pela Educação do Pará” representou uma ação do governo estadual paraense com intensa participação do Banco InterAmericano de Desenvolvimento (BID) consistindo em fluxos de parcerias público-privadas em prol de melhorar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em especial, na etapa do ensino médio que já foi considerada uma das mais baixas do País, o que envolveu empresários, artistas, setor religioso e demais segmentos que quisessem contribuir com a ação estatal que vigorou por 5 anos com início no ano de 2013 (Vale, 2017).

Em relação a gestão de sistemas educacionais foi percebido modificações na organização da rede básica estadual do Pará que deveria se adequar ao formato de avaliação e às constantes devolutivas impostas pelo BID por meio de relatórios. Houve também modificação nas unidades escolares com a instalação de um marco regulatório que modificou os critérios para aqueles que quisessem assumir a gestão das escolas incluindo curso específico ofertado pelo governo e também deveriam possuir experiências no serviço público, o que causava desvantagens para os recém formados (Vale, 2017).

Por sua vez, no caso do “Escola Digna” na realidade maranhense representa desde o ano de 2015 um avanço na racionalidade neoliberal com implicações para os gestores escolares na medida em que a Pedagogia dos resultados passou a balizar o trabalho tanto em âmbito de sistema quanto das unidades escolares, além dos critérios técnicos assimilados a eleição para diretores que poderiam se sobressair a outros critérios tão quão importantes para a comunidade escolar e a possibilidade de instauração da vertente de premiação para boas práticas e resultados, o que poderia promover processos de competição na rede educacional, entre escolas, professores e alunos podendo implicar de forma negativa no processo pedagógico (Gomes e Santos, 2024).



Percebemos que de alguma forma a privatização da educação se faz presente nessa ação do governo maranhense porque a dimensão neoliberal de mercado como competição e suposta meritocracia estão materializados refletindo no trabalho de gestores porque os parâmetros do mercado é que devem ser alcançados pela esfera pública.

Já no Paraná a ação governamental “Parceiros da Escola” transfere a gestão de escolas estaduais desde o ano de 2022 e intensificadas em 2025 para entidades privadas de natureza social sob o argumento de melhoria dos indicadores educacionais, o que reitera o viés privatista da educação pública e, em especial, da gestão escolar (Domiciano, 2025). Além disso:

A privatização no Paraná radicaliza-se a ponto de ignorar os princípios democráticos inscritos constitucionalmente, afrontando diretamente o acordo proibitivo pactuado na Carta Magna em relação à destinação de recursos públicos para o setor privado lucrativo, assim como defende e assume a separação entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica (Domiciano, 2025, p.2).

Para a autora há uma equivocada separação entre gestão administrativa e gestão pedagógica com o “Parceiros da Escola” que contraria processos de democratização da gestão porque tanto o trabalho administrativo quanto o pedagógico são essenciais e devem se interrelacionar para que haja êxito na escola com democratização permanentemente das relações. Tanto Domiciano (2025) quanto Pires (2023) destacam o viés privatista dessa proposta na realidade do Paraná considerando que a instituição continua pública, mas sua dinâmica passa a ser privada.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A gestão de sistemas educacionais e unidades escolares deve ser permeada por ações diárias que envolvam participação social na tomada de decisões porque a democratização da gestão e das relações humanas é um processo contínuo sem esquecer algumas demandas técnicas que são essenciais para diretores atuarem nas escolas, sob suas responsabilidades, o que foi parcialmente modificado com a reforma do Estado brasileiro que introduziu novos princípios na dinâmica da educação alinhada a valores do mercado com as parcerias público-privadas.

A partir dos exemplos de três regiões do Brasil sendo Norte, Nordeste e Sudeste verificamos que por meio de diferentes estratégias vem ocorrendo processo de subsunção do público ao privado na medida em que os valores do mercado direta ou indiretamente fazem parte da gestão dos sistemas educacionais e das unidades escolares com participação do setor



privado na tomada de decisões e naturalização de valores como meritocracia e competição que não deveriam balizar processos formativos emancipatórios.

### **REFERÊNCIAS**

ADRIÃO, Theresa. Prefácio. In: VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos (Org.). **Do público “público” ao público “privado” na educação**. Curitiba: CRV, 2023. p. 13-16.

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

DOMICIANO, C. A. Programa Parceiro da Escola no Paraná e a equivocada separação entre gestão administrativa e gestão pedagógica. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 37, 2025.

GOMES, A.O; SANTOS, É. M.N. O gerencialismo na gestão da escola pública maranhense por meio do “Escola Digna”. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024.

PIRES, D. O. O Projeto “Parceiro da Escola” à luz dos conceitos de filantropocapitalismo e privatização da educação básica. In: VALE, C.; SANTOS, T.F. A. M. (org.). **Do público “público” ao público “privado” na educação**. Curitiba: CRV, 2023. p. 41-57.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 124 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.



## **A GESTÃO DE UNIDADES ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ SOB O IDEÁRIO DO SETOR PRIVADO**

*Cassio Vale*

### **INTRODUÇÃO**

Este texto representa um recorte de uma dissertação de mestrado defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa) que analisou as implicações para a gestão de escolas públicas a partir do estabelecimento de parcerias público-privadas que foram firmadas em prol da melhoria dos índices educacionais que representam o principal instrumento de mensuração de qualidade, segundo o discurso oficial (Vale, 2017).

Dentro dos limites de extensão o texto analisa especificamente o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS) que é uma instituição não-governamental fundada em Londres, no ano de 1994, e desenvolve ações no âmbito da escola básica com projetos que modifiquem a organização da educação em prol da superação de problemas sociais em diversos estados do Brasil e no caso do Pará atua desde 1997 sendo investigado os municípios de Marituba (Pojo, 2014), Altamira (Gutierrez, 2010) e Santarém (Lopes, 2013) que nos dão alguns indícios de como a gestão de unidades escolares sofreu interferência do ideário do setor privado. Assim, o objetivo consiste em analisar quais os reflexos do ideário do setor privado por meio do IAS na gestão escolar paraense.

A metodologia é a pesquisa bibliográfica a partir de interlocução com autores que debatem o caso do IAS no Brasil como Adrião e Peroni (2019) e, em especial, na realidade paraense como Santos (2017) e Vale (2017).

### **O IAS NO PARÁ E OS REFLEXOS NA GESTÃO ESCOLAR**

Para subsidiar a análise de como se configurou a relação entre o público (Prefeituras) e o privado (IAS) no Estado do Pará foram escolhidas três teses de Doutorado que debateram a atuação do Instituto na educação paraense que são: “A municipalização do ensino no município de Altamira-PA e suas implicações para a democratização educacional” de Gutierrez (2010) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém – PA” de Sousa (2013) e “A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a



Prefeitura Municipal de Benevides – PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade” de Pojo (2014) ambas apresentadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Gutierrez (2010) informa que a parceria em Altamira – PA se iniciou de maneira centralizadora por intermédio do prefeito recém-eleito à época que participou do Seminário de Gestão Municipal e Escolar promovido pelo Instituto que inicialmente executaria no município o “Programa Escola Campeã” com uma de suas tantas iniciativas com foco na educação.

Vários prefeitos participaram desse seminário onde eram solicitados determinados documentos dos interessados em realizar parcerias, que seriam feitas via seleção com edital do IAS. É possível perceber que desde o início, o setor público é que precisa se adequar às normas estipuladas pelo privado porque foi o Instituto quem ditou as regras do jogo para que o Município fosse escolhido e pudesse implantar seus programas de soluções educacionais.

Foi solicitado alguns documentos como condição para a possível seleção: a) Carta de Adesão e compromisso ao Programa, na qual o prefeito deveria manifestar compromisso com a orientação do Programa; b) Documento que expressa a concordância do prefeito em escolher o Secretário Municipal de Educação e o Gerente do Programa de Gestão de acordo com o perfil estipulado pelo IAS; c) Diagnóstico da educação no município[...]. Importa destacar ainda que o prefeito concordou com as condições advindas do IAS para que se desse a parceria (Gutierrez, 2010, p, 207-208).

Além das exigências de documentos aos municípios que quisessem a parceria com o Instituto o que chama atenção é o perfil de gestor estipulado pelo IAS que foi desenhando na parceria a forma como conduzirá a educação no município a partir de um roteiro definido que deve ser seguido de forma padronizada pelas prefeituras parcerias de forma que ocorra o êxito da ação. A gestão é foco das ações desenvolvidas no município e o setor público aí tem que se enquadrar e apresentar um profissional que possua as características de um gestor eficiente que foram pré estabelecidas pela entidade privada considerando que outro perfil diferente daquele consoante com o IAS poderia não estar apto para desenvolver as atividades durante o período da parceria.

No caso de Santarém, ocorreu uma análise do Programa Gestão Nota 10 (PGN10) desenvolvido pelo Instituto e



É específico para as equipes da Secretaria de Educação e para os diretores de escolas. É, sobretudo, por meio deste programa que vai se moldando o desenlace da política educacional, pois ele abrange tantos gestores que atuam no local de onde emanam as ordens para a organização do Sistema de ensino, quanto atua nas escolas do município, por meio de seus diretores (Sousa, 2013, p. 243).

Sousa (2013) evidenciou que, nessa parceria, o gestor escolar precisou centralizar as ações da escola sob sua responsabilidade, que por sua vez, deve seguir as ordens do superintendente do Programa que fiscalizava a atuação da gestão escolar, a pedido da Secretaria Municipal de Educação. Há ainda a fiscalização dos representantes do Instituto que recebiam orientações diretamente de São Paulo – SP, sede naquele momento do IAS. Esse ciclo de fiscalização é feito por meio dos materiais disponibilizados pelo Instituto, orientações, capacitações que determinam o que deve ser seguido como “certo ou errado” para a melhoria da gestão municipal.

Em Santarém, foi verificado o controle sobre o trabalho do professor que é cobrado pelo diretor da escola para que sua turma possuísse notas mais elevadas que as outras promovendo a competição por notas entre professores e suas turmas que é tido como algo supostamente saudável nas orientações do IAS.

Os estudantes entravam num clima de competição desde cedo pela liderança e primeira colocação no ranking. Essa competição envolvia, ao mesmo tempo, as turmas da escola que disputam entre si e, dentro de cada turma, os estudantes parecem intentar sair melhor do que o colega de classe quando da aferição de suas notas. Esse fato nos fez refletir sobre a transformação do ambiente escolar num local de concorrência parecido com o ambiente competitivo inerente à lógica mercantil, o que se distingue bastante de um local onde se deveria privilegiar o exercício da cidadania e da formação humana (Sousa, 2013, p. 258-259).

A rotina de competição foi instaurada na organização dos sistemas educacionais e na gestão das unidades educativas porque eles supostamente iriam mensurar a qualidade proposta pelo IAS e, conseqüentemente, daria êxito à parceria.

Por sua vez, Pojo (2014) revela que a parceria do Instituto com a Prefeitura Municipal de Benevides, assim como em outros exemplos pelo Brasil ocorreu pela pouca participação nas avaliações em larga escala a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que vislumbram na parceria a alternativa para ultrapassar essa barreira e assim como nos exemplos anteriores de Altamira e Santarém aqui, também, não houve consulta às escolas para saberem se desejavam a parceria, mostrando assim a verticalização das ações onde a base



(escola) apenas cumpre o que foi definido no âmbito da Secretaria de Educação, que precisa apresentar um retorno numérico a qualquer custo. É com o foco nos índices que muitos gestores municipais são encantados pelo canto do IAS que inicialmente não dá nenhuma garantia de resultado positivo como ocorreu em Benevides.

A atuação do IAS está assentada em numa concepção de ensino como um grande negócio, utilizando-se para tal, algumas das ferramentas da gestão gerencial dentre os quais citamos: controle das atividades dos professores, primazia pela utilização de números e pelos resultados, estabelecimento de metas, planejamento padronizado, e em consonância com os objetivos do IAS (Pojo, 2014, p.236).

A gestão das unidades escolares também ficou reduzido a cobrar metas diárias, semanais, mensais e anuais e preencher as planilhas de faltas e notas que seriam entregues ao IAS porque o controle do trabalho era validado por números em uma super valorização a critérios técnicos em detrimento do pedagógico, o que não é recomendado tal separação dentro de processos democráticos de educação (Santos, 2017; Vale, 2017, Domiciano, 2025, Adrião e Peroni, 2019).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atuação do setor privado na educação com destaque para a gestão de unidades escolares é uma proposta intensificada com a reforma do estado brasileiros dos anos 1990 porque o gerencialismo está pautado em uma racionalidade do mercado que assimila a escola à uma empresa onde quase tudo pode padronizado seguindo manuais.

No caso da realidade paraense, analisamos a atuação do IAS em três prefeituras municipais com o propósito de verificar quais os reflexos do ideário do setor privado na gestão escolar, os quais os resultados relevam uma subordinação do público ao privado nos acordos firmados, além de modificações na função da gestão que passou a ter um perfil mais técnico de controle da equipe para cumprimento de metas determinadas pelo ente privado acarretando uma lógica de competição e meritocracia.



### **REFERÊNCIAS**

ADRIÃO, T.; PERONI, V.M.V. **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019. 142p.

DOMICIANO, C. A. Programa Parceiro da Escola no Paraná e a equivocada separação entre gestão administrativa e gestão pedagógica. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 37, 2025.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira-PA e suas implicações para a democratização educacional**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Rio Grande do Sul (UFRS). Porto Alegre, 2010.

POJO, Oneide Campos. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a prefeitura municipal de Benevides – PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

SANTOS. T.F.A.M. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 11, p. 09-24, 2017.

SOUSA, Walter Lopes. **O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém – PA**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.



## **A ATUAÇÃO DO INSTITUTO MOTRIZ NA GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL PARAENSE**

*Cassio Vale*

### **INTRODUÇÃO**

A atuação de Institutos, Organizações sociais, Entidade filantrópicas e outras denominações ligadas ao setor privado na gestão de sistemas educacionais é uma realidade nacional porque supostamente teriam elementos positivos para auxiliar a esfera pública com estratégias do mercado associadas a metas numéricas, modelos de negócios e controle de resultados que balizam os setores sociais desde a reforma estatal dos anos 1900 no Brasil (Pereira, 2019).

No caso da realidade paraense, aqui analisada com destaque, a gestão do sistema educacional em nível estadual sofre interferência do setor privado por meio de acordos firmados que modificam a organização local porque as parcerias público-privadas representam uma forma de privatização da gestão educacional na medida em que enfraquece a democratização das relações com imposição de modelos próprios sob a égide mercantil (Vale, 2017).

Nesse percurso a gestão do sistema educacional paraense desde o ano de 2013 passou por metamorfoses quanto sua dinâmica a partir do “Pacto pela Educação do Pará” que foi uma ação estadual realizada em parcerias com o Banco InterAmericano de Desenvolvimento (BID) que modificou a forma de trabalho de diretores escolares com a aprovação de um marco regulatório específico impondo novos critérios para direção e vice direção das escolas estaduais com critérios técnicos similares ao mundo empresarial que possui as metas como base do trabalho ao invés de analisar o processo formativo que seria mais adequado quando falamos em educação (Vale, 2017). Ainda segundo o autor:

A cadeia de relações subjugadas dentro do Pacto ocorre pela sujeição da gestão estadual do governo ao BID, da SEDUC ao governo e da gestão das escolas à SEDUC onde percebi uma relação hierarquizada e desigual típica da esfera privada só que se manifestando na esfera pública onde a gestão escolar na base dessa relação de sujeição é a mais cobrada pelos resultados do Pacto e a que é menos ouvida na tomada de decisões mostrando novamente a contradição na sociedade capitalista e nas políticas públicas educacionais (p.108).

Isso releva que ações que envolvem parcerias público-privadas modificam a organização pública e no caso da gestão do sistema educacional já há indícios de processos de subordinação do público ao privado cuja gestão da educação deve seguir padrões privados de trabalho em um ciclo que chega à gestão das unidades escolares em prol do cumprimento e



elevação de metas propostas.

Neste texto temos o objetivo de verificar como vem ocorrendo a atuação do Instituto Motriz na gestão do sistema educacional paraense. O caso é relevante considerando sua recente parceria com o governo estadual em prol da melhoria da gestão educacional, o que se configura como mais uma forma de ação público-privada nesse Estado que ocasiona consequência para a gestão do sistema educacional e, também, para as escolas que cumprem as definições muitas vezes de forma verticalizada. Ressaltamos que o referido Instituto se considera sem fins lucrativos e possui abrangência em distintos contextos como a região Norte, Nordeste e Sudeste (Motriz, 2024).

A metodologia é amparada na pesquisa bibliográfica considerando que as formas de parcerias público-privadas representam uma das facetas da privatização da educação como revelam Adrião (2023) e Peroni, Pires e Lima (2025) e no caso da gestão dos sistemas educacionais e unidades escolares interferem na dinâmica de trabalho em prol de uma rotina similar à de empresas privadas como destacam Vale (2017) e Pereira (2019).

### **INSTITUTO MOTRIZ E GOVERNO DO PARÁ EM PARCERIA PARA FORMAÇÃO DE GESTORES**

A atuação do setor privado na educação por meio de parceria com o poder público embora tenha respaldo legal como o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995 e a lei nº 11.079/2014 ainda carece de estudos e pesquisas para reconhecer as consequências de tais parcerias quanto sua dinâmica, sujeitos e instrumentos utilizados que modificam a cultura do espaço público e, em especial, a gestão dos sistemas educacionais, aqui estudado com destaque.

Adrião (2023) destaca que privatização:

[...] pode ainda resultar de estratégia de transferência das dimensões da política educativa – oferta educacional, currículo escolar e gestão da educação –, em seu conjunto ou em partes, para organizações ou atores privados por meio de certos mecanismos, como termos de parcerias, convênios, contratos e outras formas decorrentes da desregulamentação da ação do Estado (p. 14).

Nesse viés, a atuação de entes ligados ao setor privado a exemplo do Instituto Motriz na rede do Pará pode representar uma forma de privatização porque a dinâmica de organização advém, em parte, de uma racionalidade privatista que pensa a educação como sinônimo do mercado.

Com a ascensão do neoliberalismo, a partir da década de 1970, o mercado passa a ser concebido como parâmetro de qualidade e eficiência, enquanto o setor privado assume para si a tarefa de *resgatar*



a educação pública. Nesse contexto, o setor privado assume um papel salvacionista, oferecendo soluções educacionais que, embora apresentadas como inovadoras, perpetuam o domínio do capital sobre os processos educacionais (Peroni, Pires e Lima, 2025, p.2).

Logo, a privatização da educação por meio das parcerias representa um dos indicadores de melhoria educacional segundo a vertente do neoliberalismo que pensa e executa processos societários a partir da dinâmica do mercado.

Quando falamos de gestão de sistemas educacionais verificamos que é necessário que o setor privado adentre a administração pública para que consiga definir os rumos da educação deliberando junto ao Estado sua dinâmica com a finalidade de fortalecer princípios privatistas que podem se expandir para outros setores sociais (Pereira, 2019; Vale, 2024).

No caso do Instituto Motriz o mesmo atua em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) para formar secretários e técnicos municipais, com foco na gestão educacional, o que revela que supostamente o setor privado teria competências a ensinar ao Estado, segundo o discurso oficial.

A Motriz surge da união de duas organizações de referência no fortalecimento da gestão pública e da educação pública no Brasil: *Vetor Brasil e Instituto Gesto*. Com quase 10 anos de trajetória, ambas uniram suas forças para potencializar resultados e impacto positivo. A Motriz chega para contribuir ainda mais para a construção e a implementação de políticas e serviços públicos mais efetivos, inclusivos e diversos (Motriz, 2025, on-line).

Entre os eixos ou áreas estratégicas de atuação destacam-se: recursos financeiros e orçamentários, gestão política educacional e análise de indicadores e planejamento com a finalidade de formar profissionais que saibam responder de maneira positiva as proposições da Seduc que por sua vez está alinhada ao que é indicada pelo Instituto (Pará, 2025, on-line).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As distintas formas de privatização da educação representam um processo que avança a cada dia no Brasil porque ainda se possui a crença dos governos de que somente a partir de parcerias com setor privado a educação terá avanços na medida em que a qualidade é mensurada por números de avaliações em larga escala que demandam também de uma racionalidade privada imposta aos países em desenvolvimento por organismos internacionais que ocasionam consequências para a democratização da educação com destaque para a gestão de sistemas educacionais que replicam modelos exógenos.

No caso da parceria entre o Instituto Motriz e o governo do estado do Pará para a formação de profissionais com foco na gestão já é possível verificar a forma de subsunção do



público ao privado porque é o Instituto que teria competências a ensinar ao invés de se firmar parcerias, por exemplo, com universidades públicas do Pará que poderiam auxiliar essa área da educação.

Além disso, percebemos que há áreas estratégicas que o sistema educacional paraense deve se deter para melhorar seus processos pedagógicos porque são essas áreas impostas pelo neoliberalismo que serão avaliadas pela nova dinâmica da gestão pública que ocasiona consequências gerencialistas também para a gestão das escolas públicas.

### **REFERÊNCIAS**

ADRIÃO, Theresa. Prefácio. In: VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. (Org.). Do público “público” ao público “privado” na educação. Curitiba: CRV, 2023. p. 13-16.

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

MOTRIZ. Quem somos. In: MOTRIZ. Motriz, [on-line], 2025.

MOTRIZ. Relatório Anual 2024. São Paulo: Motriz, 2024.

PARÁ (Estado). Secretaria de Comunicação. Seduc realiza aula magna para a formação de secretários e técnicos municipais, com foco na gestão educacional. In: PARÁ. Secretaria de Comunicação. Agência Pará, [on-line], 9 set. 2025.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. O controle social do observatório social de Abaetetuba/PA na gestão pública da educação municipal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PERONI, V.M.V.; PIRES, D.O.; LIMA, P.V. A digitalização como uma nova etapa do processo privatista na educação pública. **Revista Cocar**. Belém, p.1-18, 2025.

VALE, Cassio. Negócios sociais via "Setor Dois e Meio" como estratégia de expansão privatista na educação básica do Pará. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2024.

VALE, Cassio. Subsunção do público ao privado na educação paraense. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.



Realização:



**ICED**

