

Artigo – Dossiê *Afrocentricidade, Ancestralidade, Alteridade e suas contribuições para a promoção de pedagogias decoloniais*

EDUCOMUNICAÇÃO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: ESCOLA, TERRITÓRIO E CULTURA DIGITAL

EDUCOMMUNICATION IN THE AMAPÁ AMAZON: SCHOOL, TERRITORY AND
DIGITAL CULTURE

EDUCOMUNICACIÓN EN LA AMAZONÍA AMAPAENSE: ESCUELA, TERRITORIO Y
CULTURA DIGITAL

Alex Nery Moraes¹

<https://orcid.org/0000-0002-0720-2938>

<http://lattes.cnpq.br/6285351869247961>

Klewerson Régys da Silva Rodrigues²

<https://orcid.org/0009-0006-3573-3839>

<http://lattes.cnpq.br/2777463565684419>

Raimunda Kelly Silva Gomes³

<https://orcid.org/0000-0003-4653-4000>

<http://lattes.cnpq.br/1668096856877502>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender como o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino, tendo a educomunicação como eixo estruturante, pode favorecer a valorização da identidade cultural e territorial da Amazônia amapaense e desenvolver competências comunicativas, críticas e socioambientais. A investigação foi realizada na Escola Estadual Barão do Rio Branco, localizada em Macapá (AP), na Amazônia oriental, e adotou a pesquisa colaborativa em abordagem qualitativa. O estudo concentrou-se em uma prática de ensino de produção textual, conduzida pelo professor em parceria com acadêmicos de um projeto de extensão universitária, na qual especialmente o Google Maps e o Canva atuaram como impulsionadores da elaboração do gênero crônica por 35 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. As principais técnicas utilizadas foram a observação direta e a entrevista semiestruturada com o docente. Os resultados indicam que a prática gerou maior engajamento dos estudantes, ampliou seus conhecimentos sobre o território e a cultura

¹ Doutorando em Bens Culturais e Projetos Sociais – Fundação Getúlio Vargas, Brasil. Analista em Letras na Universidade do Estado do Amapá, Brasil. E-mail: alex.morais@ueap.edu.br

² Mestrando em Bens Culturais e Projetos Sociais – Fundação Getúlio Vargas, Brasil. Analista em Design na Universidade do Estado do Amapá, Brasil. E-mail: klewerson.rodrigues@ueap.edu.br

³ Doutora em Educação – Universidade Federal do Pará, Brasil. Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amapá, Brasil. E-mail: raimunda.gomes@ueap.edu.br

amapaense, e estimulou o protagonismo e o trabalho colaborativo, confirmando que as TDICs podem fortalecer o vínculo entre escola, cultura digital e realidade local.

Palavras-chave: Educomunicação; Cultura digital; Amazônia amapaense; Escola; Território.

ABSTRACT: This article aims to understand how the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in teaching, with educommunication as a structuring axis, can foster the appreciation of the cultural and territorial identity of the Amapá region of the Amazon and develop communicative, critical, and socio-environmental competences. The investigation was carried out at Escola Estadual Barão do Rio Branco, located in Macapá (AP), in the eastern Amazon, and adopted collaborative research with a qualitative approach. The study focused on a teaching practice of textual production, conducted by the teacher in partnership with university extension students, in which Google Maps and Canva especially acted as catalysts for the elaboration of the chronicle genre by 35 eighth-grade students in elementary education. The main techniques used were direct observation and a semi-structured interview with the teacher. The results indicate that the practice generated greater student engagement, expanded their knowledge about Amapá's territory and culture, and encouraged protagonism and collaborative work, confirming that ICTs can strengthen the link between school, digital culture, and local reality.

Keywords: Educommunication; Digital literacy in education; Amapá Amazon; School; Territory.

RESUMEN: Este artículo busca comprender cómo el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la docencia, con la educomunicación como eje estructurador, puede fomentar la valoración de la identidad cultural y territorial de la Amazonía amapaense y desarrollar habilidades comunicativas, críticas y socioambientales. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Estatal Barão do Rio Branco, ubicada en Macapá, AP, en la Amazonía oriental, y adoptó un enfoque de investigación colaborativa con enfoque cualitativo. El estudio se centró en una práctica docente de producción de textos, liderada por la docente en colaboración con académicos de un proyecto de extensión universitaria, en el que Google Maps y Canva impulsaron el desarrollo del género de la crónica por parte de 35 estudiantes de octavo grado de primaria. Las principales técnicas utilizadas fueron la observación directa y las entrevistas semiestructuradas con la docente. Los resultados indican que la práctica generó una mayor participación del alumnado, amplió su conocimiento de la región y la cultura de Amapá, y fomentó el protagonismo y el trabajo colaborativo, confirmando que las TIC pueden fortalecer el vínculo entre la escuela, la cultura digital y la realidad local.

Palabras clave: Educomunicación; Cultura digital; Amazonía amapaense; Escuela; Território.

1 INTRODUÇÃO

A educomunicação entrelaça-se com as visões de Paulo Freire ao defender que educar é um ato profundamente comunicativo, no qual o diálogo constitui o principal instrumento de construção do conhecimento e de emancipação social. Nessa perspectiva, a comunicação não

se reduz à mera transmissão de informações, mas envolve trocas, construção coletiva de sentido e conscientização, processo que, no cenário contemporâneo descrito por Roldão (2007), ocorre em meio a um intenso fluxo de informações, viabilizado pelas TDICs e indissociável dos contextos socioculturais, econômicos e políticos.

Moran (2013) e Kenski (2013) destacam que a incorporação dessas tecnologias nas instituições formais de ensino tem aberto inúmeras possibilidades e provocado, contudo, muitas incertezas sobre sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem, pois tais integrações requerem quebra de paradigmas e ressignificações das práticas pedagógicas na sociedade dita da informação e do conhecimento, fato que nos lembra Freire (2001), quando afirma que a dialogicidade é a essência da educação, e pontua a comunicação como um espaço aberto para uma educação libertadora. Cortella (2017) corrobora essa ideia ao ressaltar que o fazer educativo está intrinsecamente relacionado aos aspectos epistemológicos e políticos, tornando o conhecimento uma ferramenta para a liberdade e a convivência igualitária, em que a partilha de saberes entre educadores e educandos pode promover a inclusão e a justiça social.

É necessário, todavia, investir em práticas que promovam um papel ativo dos educandos na construção de seus saberes, por meio de reflexões sobre a realidade vivida e suas conexões com o fazer educativo no ambiente formal de educação, uma vez que o educador se torna também agente ativo na complexidade da comunicação pedagógica. As TDICs inseridas nessas práticas, conforme Demo (2015), podem favorecer a pesquisa, os processos de reflexão-ação para a elaboração crítica do conhecimento e, conseqüentemente, podem promover uma educação contextualizada, que evidencie a diversidade sociocultural, econômica e ambiental existentes.

Nesse sentido, Moran (2013) reforça que as tecnologias podem contribuir para transformar a escola em um espaço dinâmico e rico em experiências de aprendizagem. Alerta, no entanto, que é necessário que o educador atue como mediador, o que para Masetto (2013), por sua vez, representa criar estratégias pedagógicas que estimulem o protagonismo dos estudantes e a apropriação significativa das tecnologias no contexto educacional. Para ele, o educador deve, conseqüentemente, reconhecer os saberes dos educandos e promover a autonomia e a criticidade, na busca de uma sociedade mais equânime, sustentável e inclusiva.

Assim, com base em uma apropriação das TDICs na condição de ferramentas educacionais potencializadoras do diálogo com a realidade local, o presente estudo teve como objetivo compreender, a partir da perspectiva do docente de sala de aula, os impactos do uso dessas tecnologias no ensino e na aprendizagem dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Barão do Rio Branco, na Amazônia amapaense.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA DA ÁREA PESQUISADA

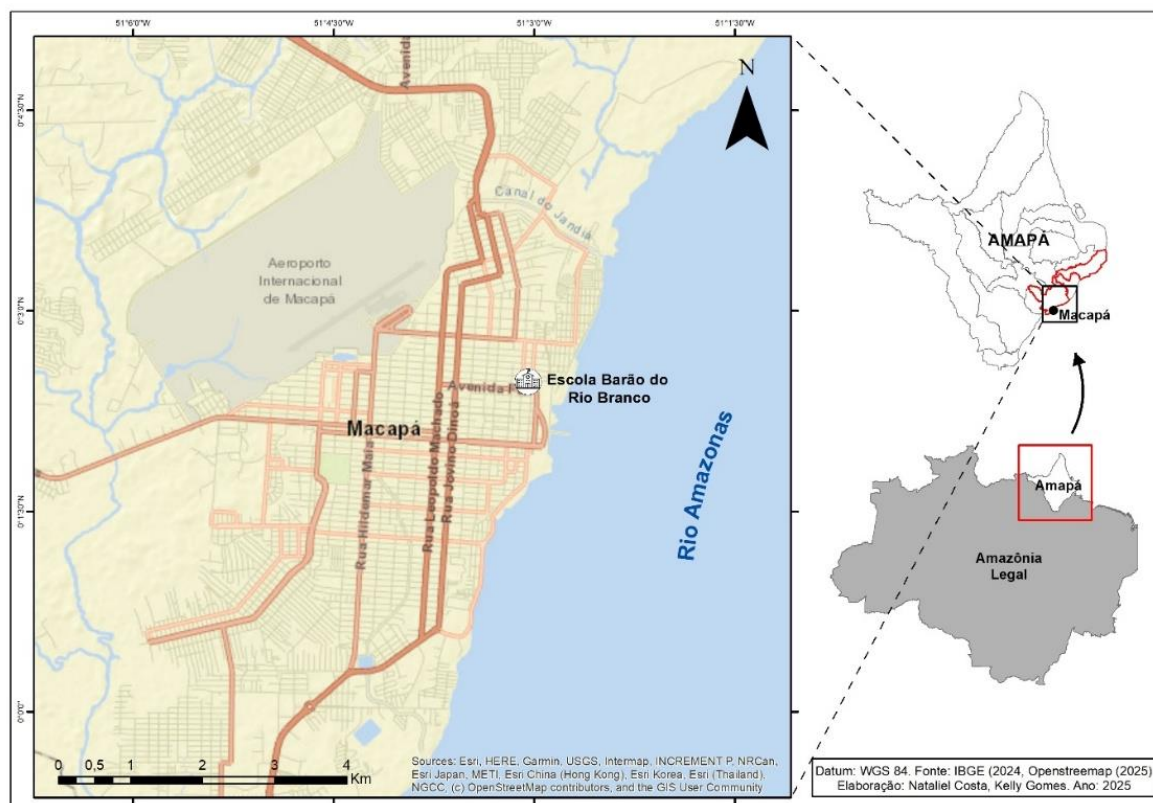
O estado do Amapá encontra-se no extremo norte do país e integra a Amazônia Legal, com uma área de aproximadamente 142.828.512 km² e uma população estimada em 861.773 habitantes (IBGE, 2020). Sua capital, Macapá, situa-se na região Sul do estado, à margem esquerda do Rio Amazonas, é cortada pela linha do equador e conhecida localmente como a “capital do meio do mundo”.

A economia do estado do Amapá está diretamente ligada ao uso dos recursos naturais, com a exploração de matérias-primas, produtos primários, na qual o extrativismo possui importante função econômica e social, com destaque para: o açaí (fruto e palmito), a castanha-do-brasil; as sementes oleaginosas (a andiroba, por exemplo) e a pesca artesanal.

Por outro lado, temos um território marcado pela presença histórica e cultural de povos indígenas, quilombolas, negros e ribeirinhos, cujas ancestralidades se entrelaçam em dinâmicas sociais, culturais e ambientais. As práticas comunitárias, enraizadas em memórias e experiências, revelam uma profunda conexão entre a diversidade sociocultural, o sentimento de pertencimento e a identidade local.

A Escola Barão do Rio Branco, lócus deste trabalho, conforme seu Projeto Político Pedagógico (Escola Estadual Barão do Rio Branco, 2024), foi inaugurada em 20 de abril de 1946, situa-se na Avenida Fab, no bairro Central de Macapá (Figura 01). Ela oferta os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nos turnos matutino e vespertino, com um total aproximado de 1129 (mil cento e vinte nove estudantes). A instituição possui 18 (dezoito) salas de aula climatizadas, 1 (uma) sala de atendimento educacional especializado (AEE), 1 (um) núcleo de práticas restaurativas, 5 (cinco) salas administrativas, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) biblioteca, 1 (um) laboratório de informática, 1 (um) laboratório de Ciências, 8 (oito) banheiros, 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório e 1 (uma) quadra poliesportiva, proporcionando à comunidade escolar um ambiente confortável e moderno.

Figura 01 – Localização da escola estadual de ensino fundamental Barão do Rio Branco, Macapá-AP



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A maior parte dos alunos matriculados em 2024, 68%, moram distante da escola, sendo que 56% residem na Zona Norte da cidade. Essa clientela é considerada heterogênea. Como exemplo, temos os filhos da classe trabalhadora que procuram a instituição por considerarem-na uma referência em qualidade de ensino e por sua localização privilegiada, o que facilita o acesso do aluno e de sua família.

Sua gestão pedagógica fundamenta-se nos princípios de uma gestão democrática e participativa, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) por meio de reuniões frequentes do Conselho Escolar e do Conselho de Classe, para deliberarem sobre questões pedagógicas e administrativas.

No que tange à educação ambiental, o documento aponta que a instituição busca incentivar a comunidade escolar a ser mais consciente e participativa na utilização e conservação dos recursos naturais, buscando promover uma educação ambiental crítica e inovadora. Na seção “concepção de mundo”, a instituição destaca a ênfase dada às questões ambientais, e o documento apresenta ainda um projeto chamado “Horta Escolar”.

Observando o documento, reconhecemos que levar em consideração a ancestralidade amazônica em ambientes formais de educação é um ato que contribui para a emancipação social, pois a ancestralidade é um elemento potente para uma comunicação educomunicativa que valorize a diversidade cultural, fortaleça as identidades locais e estimule o protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento, uma vez que a construção de uma aprendizagem contextualizada, crítica e cidadã possibilita o elo com memórias familiares, as conexões com os saberes prévios e a ampliação de reflexões sobre as vivências dos educandos em múltiplas dimensões, sejam elas sociais, ambientais, culturais, econômicas ou políticas.

A temática das tecnologias aparece na seção “Concepção de tecnologia”, sendo apresentada como resultado do trabalho humano, devendo servir ao combate às desigualdades sociais. Nessa seção, há também menção ao uso de computadores, considerados equipamentos que podem ampliar a capacidade crítica e criativa dos alunos. As tecnologias são mencionadas ainda entre as fragilidades pedagógicas (integração no processo de ensino) e financeiras (aquisição).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como colaborativa (Desgagné, 2007), uma vez que conta com o engajamento do docente com os pesquisadores, a fim de explorarem e compreenderem, em um processo de coconstrução de sentidos, um aspecto da sua prática profissional docente, em contexto real.

Adota uma abordagem qualitativa, pois valoriza a interpretação dos significados, das experiências e das práticas sociais, o que Flick (2009) compreende como o aprofundamento das reflexões sobre os fenômenos sociais em seus múltiplos contextos, fato esse que permite não apenas a produção de conhecimento, mas também a transformação da realidade investigada, promovendo um vínculo estreito entre teoria e prática.

O caminho metodológico adotado na pesquisa compreendeu a observação direta nas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental e a realização de entrevista semiestruturada com o docente responsável pela disciplina e, por fim, o tratamento dos dados obtidos.

Quanto aos passos, no primeiro momento foram feitas observações diretas no decorrer de 8 (oito) aulas do docente. A sua escolha deu-se por seu envolvimento com um grupo de jovens universitários que trabalham com educomunicação socioambiental com foco nas problemáticas da Amazônia amapaense, o programa extensionista Vozes das Juventudes da Amazônia, da

Universidade do Estado do Amapá - UEAP, o qual auxiliou o professor na prática pedagógica aqui enfocada. Em seguida, foram feitas entrevistas semiestruturadas com o educador.

No decorrer das observações diretas, o educador informou que iria ocorrer um concurso de produção textual promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Amapá - SEED/AP. Então, conforme o edital, os estudantes do oitavo ano deveriam produzir crônicas com a temática “Amapá: justiça climática, convivência comunitária e proteção à floresta”. Assim, a convite e em parceria com o educador regente, os membros do projeto de extensão Vozes da Juventudes fizeram intervenções pedagógicas com enfoques específicos e com o objetivo de subsidiar a elaboração das crônicas. A primeira delas, da qual trata o presente artigo, com o intuito de aprimorar os conhecimentos dos alunos sobre o estado do Amapá, estimulando-os a ampliar seus conhecimentos geográficos, históricos, culturais, ambientais, políticos e turísticos, em um processo dialógico e coletivo de (re)descoberta de onde vivem.

No decorrer das ações colaborativas na práxis educativa do docente de linguagens e suas tecnologias, foram utilizadas diversas TDICs, como projetor multimídia, tablets, celulares, vídeos que versavam sobre a realidade do estado do Amapá, com destaque para o Google Maps e a plataforma Canva.

Nesse contexto, o professor, acompanhado pelos acadêmicos do projeto, inicialmente navegou pelo estado do Amapá por meio do Google Maps, com o auxílio do projetor diante dos alunos. A cada parada em pontos do mapa, eram feitas perguntas aos estudantes sobre as localidades, se conheciam-nas, se já tinham ouvido falar delas, entre outras, e eram exibidas as imagens que o aplicativo mostrava de cada lugar clicado. A figura 02 abaixo ilustra o início dessa etapa.

Figura 02 – Momento inicial de explicação da exploração do Google Maps pelos acadêmicos do Programa Vozes das Juventudes



Fonte: os autores (2024).

Após esta etapa, foi exibido o vídeo “Por que o Amapá é o lugar mais legal do mundo?”, do criador de conteúdo Diego Elzinga (Elzinga, 2022), o qual traz uma diversidade de informações e curiosidades sobre a realidade socioambiental da região. Após a exibição, os discentes foram incentivados a construírem seus “cadernos de bordo”, que consistia em fazer pesquisas na internet sobre os lugares e dados que tinham chamado a atenção deles, juntando um mínimo de 5 dados detalhados, como podemos ver na Figura 03 abaixo:

Figura 03 – Momento de pesquisa pelos alunos e registro em seus cadernos

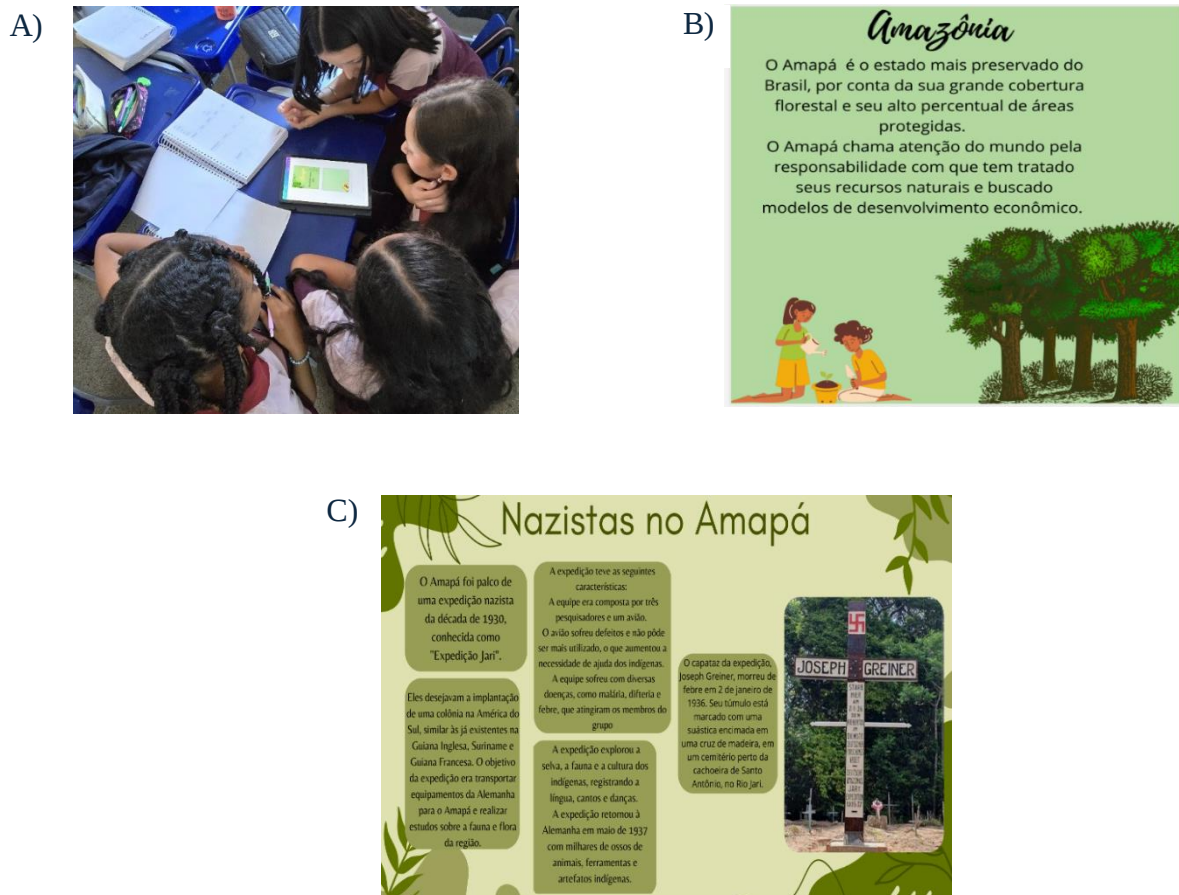


Fonte: os autores (2024).

Essa etapa foi adotada como início da sistematização dos novos conhecimentos adquiridos acerca da realidade espacial, socioambiental e cultural do estado, com um olhar transversal sobre o processo formativo dos estudantes diante de suas realidades amazônicas, partindo da necessidade de que a educação escolar amazonize os amazônidas. Conforme Hage *et al.* (2020), isso significa conviver e aprender com os saberes da experiência feita, com os sentires-pensares e com a sabedoria ancestral e pluriversal dos povos que vivem nas Amazônia.

Em momento posterior, foi solicitado aos alunos que formassem grupos de em média 5 (cinco) componentes, discutissem e negociassem quais, entre as informações que cada aluno havia anotado/pesquisado, iriam representar as 5 (cinco) informações do grupo a serem socializadas com a turma toda. Como preparação da etapa de socialização, eles foram orientados a usarem a plataforma Canva, com o auxílio da disponibilização de tablets pela equipe do projeto, para criarem cards a serem expostos com o projetor, como suporte da exposição oral. E como culminância da prática em foco, eles apresentaram informações variadas sobre o estado e seus municípios para a turma toda. A Figura 04 (A, B e C) abaixo ilustra o descrito:

Figura 04 – Produção de cards pelos alunos do 8º ano da escola Estadual Barão do Rio do Branco, Macapá-AP



Fonte: os autores (2024).

Os dados obtidos acerca da prática descrita foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), técnica que busca compreender a produção de sentidos nos discursos dos sujeitos, organizando-os em um processo articulado em três movimentos principais: a desconstrução dos textos em unidades de significado; a categorização dessas unidades em núcleos de sentido; e a produção de um novo texto analítico que apresente compreensões emergentes a partir da relação entre os dados e o referencial teórico adotado.

4 IMPACTOS DO USO DE TDICS NO ENSINO DE LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTO AMAZÔNICO NA VISÃO DOCENTE

Conviver e aprender com os saberes de experiência feita, com os sentires-pensares e com a sabedoria da práxis, nos levam a lembrar de Miguel Arroyo, quando afirma que se os sujeitos são outros e os territórios são outros, as pedagogias têm que ser outras (Arroyo, 2012). É nesse sentido que buscamos compreender as percepções do educador em um processo complexo de identidade, território e ancestralidade, como um diálogo pedagógico contínuo de amazonizar a juventude urbana no contexto educacional. Cabe lembrar que somos sujeitos sociais, ensinamos e aprendemos em grupo, compartilhando saberes historicamente constituídos e negociando significados, em uma ação necessária, natural e inevitável.

Conforme Freire, todos educam, todos ensinam e juntos aprendemos, e nesta caminhada “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2003, p. 23). Nessa perspectiva, aprender e ensinar são experiências paradoxais e complexas, que alavancam o ensino em um movimento dialético, dialógico e contínuo, embora no espaço escolar haja formalidade e os processos ganhem sistematicidade. Assim, esta pesquisa se entrelaçou com a educomunicação alicerçada nos princípios da emancipação social e da apropriação crítica das mídias, e desvelou o enfoque de práticas pedagógicas de um educador amazônico que vê o ensino de linguagens e suas tecnologias como um novo horizonte para olhar o global e o local, e no mundo estar a partir da comunicação e das práticas pedagógicas inovadoras, o que podemos afirmar a partir do relato:

Os alunos gostam dessas tecnologias, elas fazem parte da vida deles e ajudam a ter acesso a informações, acesso a diferentes fontes, permitem que eles publiquem suas produções e dinamizam o processo de ensino. Além de poderem mesclar diferentes linguagens, como a escrita com o audiovisual, e tudo vai depender da forma como o professor trabalha em sala de aula. A realização de um trabalho contextualizado e significativo permitiu que os alunos pudessem ressignificar essas tecnologias para aprofundar os seus conhecimentos sobre o estado em que vivem e organizar e expressar essas novas descobertas (EDUCADOR).

Ao analisarmos os relatos do educador, verificamos que ele compreende as TDICs dentro do processo de ensino e aprendizagem de forma positiva e crítica, ao reconhecer que tais tecnologias não apenas acompanham a vida cotidiana dos alunos, mas também geram engajamento por estarem inseridas em seu contexto sociocultural, o que corrobora as afirmações de Kenski (2013) e Moran (2013), quando sustentam que as tecnologias digitais

integram a vida dos estudantes e, ao entrarem na escola, geram instabilidade nos modelos tradicionais, exigindo uma nova postura pedagógica que dialogue com a cultura digital.

De acordo com o pesquisado, as TDICs ampliam as formas de acessar, produzir e expressar conhecimentos, seja por meio de múltiplas fontes de informação acessíveis, seja pela possibilidade de mesclagem de múltiplas linguagens, fatores esses que facilitam que os alunos se tornem autores de seus próprios conhecimentos. Tal como Demo (2015) defende, essas são ferramentas potentes para promover a aprendizagem com autoria, por meio da pesquisa e da criatividade dos educandos e educadores. Para que isso se efetive, como advertem Masetto (2013) e Moran (2013), e demonstra o próprio professor, é necessário que haja planejamento, intencionalidade e sensibilidade pedagógica.

Destacamos, ainda, que o docente revela interesse em ampliar suas práticas, o que sinaliza uma postura aberta à inovação. No entanto, percebemos que essa abertura é dificultada pela falta de infraestrutura, como o acesso limitado a projetores ou à internet institucional. Esse discurso reforça a importância de políticas públicas que não apenas incentivem o uso das TDICs, mas que garantam as condições reais para o seu uso efetivo, dando o suporte necessário para que o professor possa atuar como mediador do processo educativo, como podemos observar no relato:

Mas tudo isso só foi possível pelo apoio da equipe do projeto, pois a escola mesmo não dispõe desses materiais, tem um único laboratório de informática, que não atende as demandas da escola toda e tem poucos computadores funcionando (EDUCADOR).

O docente destaca também um efeito coletivo significativo: a atividade instaurou processos dialógicos de tomada de decisão, o que demonstra que a tecnologia pode atuar como promotora de práticas colaborativas, possibilitando que os estudantes aprendam também a co-construir processos pedagógicos de aprendizagem. Tal fato se alinha aos princípios da educação proposta pelo Ministério do Meio Ambiente (Brasil, 2008), quando ressalta a importância da valorização do trabalho coletivo, a partir da vivência e da interação social. A fala abaixo nos evidencia o trabalho coletivo:

Com essa prática os alunos puderam exercitar o trabalho em grupo, tiveram que fazer escolhas que representassem o grupo como um todo, desde quais informações seriam postas nos materiais de apresentação oral até como esse material seria, as cores, as fontes etc., o que gerou inclusive conflitos, que foram mediados por mim e pelos meninos do projeto (EDUCADOR).

Fica evidente na fala do professor os impactos significativos da prática pedagógica com TDICs na aprendizagem dos alunos, indo além do conteúdo disciplinar, o que nos leva a concordar com Roldão (2007), ao enfatizar que a centralidade do professor como fonte de informação já não faz mais sentido em um contexto de fácil acesso às informações, o desafio agora é ensinar como transformar informação em conhecimento e integrar os diferentes saberes.

Para o docente, houve uma mudança de postura dos alunos em relação às TDICs durante a aula. Essa pode ser vista como um indicador de aprendizagem, pois mostra que os estudantes atribuíram novos significados às ferramentas tecnológicas em relação às suas experiências do dia a dia e em relação às práticas escolares como um todo, conforme exposto no relato a seguir:

Percebi os alunos empolgados em usar as os tablets e montar os cards para estudar, fazer algo diferente do que eles costumam fazer, que é brincar com essas tecnologias. Senti também que ficavam felizes em expressar sua criatividade, pois havia uma expectativa na turma sobre quais informações e como seriam os cards apresentados por cada grupo. Entendo que os alunos atribuíram outros sentidos às tecnologias usadas, o Google Maps passou a ser visto como um mapa que pode ser estudado, e o Canva como um aplicativo que eles podem usar para fazer materiais de apoio inclusive em outros componentes curriculares (EDUCADOR).

No decorrer da pesquisa, o educador relatou que considerou o trabalho realizado em parceria com o projeto Vozes das Juventudes como inspirador à valorização do território, à cultura local e ao reconhecimento das identidades, contribuindo para uma aprendizagem contextualizada, crítica e cidadã na produção de conhecimento sobre o estado do Amapá, como podemos observar:

Percebi valorização da cultura local, da identidade amapaense, uma vez que os alunos exploraram diversos aspectos do estado do Amapá, que houve estímulo à atitude investigativa deles porque tiveram que consultar diferentes fontes na internet para selecionar as informações que julgavam interessantes e isso ajuda a compreenderem a importância da pesquisa para a elaboração de conhecimento, e foi um trabalho alternativo ao livro didático, que em geral é descontextualizado. Isso sem falar no diálogo efetivo entre a escola pública e a universidade por meio da presença dos meninos do projeto (EDUCADOR).

O relato do educador nos lembra as reflexões de Camargo *et al.*, (2022) quando defende que as Amazônia são constituídas por territórios biodiversos, formados por uma diversidade sociocultural e uma pluralidade socioambiental significativa, que devem estar inseridas no processo educativo, desenvolvendo uma inter-relação com o currículo dos povos que habitam seus territórios. Ao abordar a questão do livro didático, o educador traz também um alerta sobre

a cultura da padronização curricular como risco iminente para o fortalecimento da monocultura das mentes, em outras palavras: “[...] a padronização das diversidades, das identidades, das diferenças e dos saberes e identifica-se, nelas, um contínuo avanço da monocultura do conhecimento” (Camargo *et al.*, 2020, p. 240).

Adicionalmente, os autores afirmam que no cenário educativo amazônico, em propositura oposta à monocultura das mentes, processo hegemônico, eurocêntrico e patriarcal, é imprescindível considerar a diversidade cultural, socioambiental, saberes, identidades, modos de vidas e pertencimentos, todos integralizados à estrutura e organização curricular, com o objetivo de reafirmar o direito de existir, (re)existir e resistir dos sujeitos amazônicos.

A cultura constituída histórica e socialmente por homens e mulheres traduz as relações e modos de vida de determinada sociedade. No caso da Amazônia, sua cultura é plena de saberes que expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, produtivas e culturais (Gomes e Calado, 2020). Admitir essa assertiva é compreender que na cultura esses saberes das práticas cotidianas são um inestimável universo de experiências acumuladas.

Essas ideias se aproximam dos princípios da educomunicação socioambiental, como propõe o Ministério do Meio Ambiente (Brasil, 2008), no que tange à compreensão dos processos educativos como práticas que articulam comunicação, cultura e meio ambiente, com base no trabalho coletivo, no diálogo e na produção compartilhada de saberes. Nessa lógica, a aprendizagem ocorre não apenas pelo conteúdo formal, mas também pelas experiências vividas, pelas interações entre os sujeitos e com o território, em um processo formativo que integra o pensar, o fazer e o sentir. Tudo isso podemos perceber tanto nos cards produzido pelos estudantes, que apresentavam informações variadas sobre o Amapá e seus municípios, de caráter geográfico, turístico, cultural, ambiental e histórico, quanto nos relatos dos alunos referentes às suas memórias em família.

Essa prática pedagógica, como subsídio para a produção de crônicas pelos estudantes, no olhar do educador, articulou tecnologia ao campo interdisciplinar da produção de conhecimento, e a educomunicação figurou como uma abordagem que o auxiliou no encontro de caminhos palpáveis para a aquisição de habilidades técnicas e reflexões sobre as TDICs. No âmbito linguístico, os relatos do professor apontam para a compreensão de que essas TDICs podem aumentar o grau de letramento dos alunos, impulsionar o contato com bons modelos textuais, favorecendo uma apropriação cada vez maior da norma culta, como podemos ver abaixo:

Essas aulas com o Google Maps e o Canva tinham como objetivo dar subsídios para os alunos escreverem suas crônicas, pensarem na ambientação das suas narrativas. A pesquisa era para aprofundarem seus conhecimentos ao mesmo tempo em que fornecia os textos sobre os quais os alunos poderiam trabalhar em seus cards (EDUCADOR).

Nessa linha de pensamento, em conformidade com o que defende Rojo (2012), as TDICs favorecem não apenas o multiletramento, ao conjugarem diferentes tipos de linguagem, mas colaboram também para o desenvolvimento de uma educação multicultural e permitem que a língua seja um recurso a favor de uma comunicação comprometida com a ascensão coletiva e em prol da elaboração de perspectivas para a construção de um mundo mais solidário e justo.

Cabe lembrar que há um descompasso entre predileções e interesses, criados principalmente pelos códigos simbólicos em circulação na internet, e a realidade concreta dos sujeitos que vivem na Amazônia, o que requer um olhar profundo sobre o uso dos dispositivos comunicacionais que circulam na sociedade e no ambiente formal de educação, e desafia os sistemas de ensino a produzir conhecimento que faça sentido para os estudantes.

Ora, os interesses difusos na internet, pouco conectados com a realidade local, prejudicam uma educação contextualizada, capaz de transformar o estado de coisas. Isso possui características singulares no estado do Amapá, uma vez que a região possui vínculos históricos entre os processos pedagógicos e as lutas socioambientais que permeiam o currículo básico, as dinâmicas de sala de aula e os processos de ensino aprendizagem.

Com um mundo cada vez mais conectado, o diálogo entre o currículo básico (que considera o território e as comunidades) e as dinâmicas culturais que têm como enfoque estratégico os usos e apropriações da comunicação, ao invés de reificação e uso instrumental, fato que nos leva a afirmar que a leitura crítica do mundo e o reconhecimento da segregação social a partir das vozes e narrativas do território, em que as ações pedagógicas desenvolvidas pelo educador pesquisado se voltaram à identidade territorial, por meio da produção textual de crônicas literárias, pode ser uma possibilidade para a inovação na práxis educativa.

Neste sentido, as práticas educomunicativas estabelecem processos dialógicos que conectam o território e a cultural, e reconhecem que comunicar é, sem dúvida, educar, o que para Soares (2011) consiste na complementaridade entre o diálogo e a diversidade sociocultural existente na sociedade. E é neste contexto que as questões socioambientais estão intrinsicamente conectadas com as vivências amazônicas, as quais ganham expressão com a produção de vídeos, podcasts e outros conteúdos da internet, que mobilizam o protagonismo dos estudantes. Tal premissa teórica exige o reconhecimento de que comunicação não é apenas emissão e recepção de dados, mas sim trocas simbólicas.

É neste contexto que as produções e metodologias adotadas pelo educador converteram-se em recursos pedagógicos para formar os estudantes para a leitura crítica e consciente do mundo, o que na Amazônia significa contextualizar os saberes locais com novas realidades tecnológicas.

Os cliques no Google Maps e no navegador da Internet pelos estudantes simbolizavam pontos de partida de aventuras em um mundo de (re)descobertas de suas próprias memórias e vivências nos territórios amapaenses, pois em determinados momentos avançavam na busca de informações que se conectassem com seus saberes e experiências familiares doces da infância, como o banho de rio, mas também enveredavam pela curiosidade de conhecer lugares nunca explorados, como podemos ver na fala abaixo:

Durante a exploração do Google Maps, os alunos iam falando sobre quais lugares já tinham conhecido e dos quais nunca tinham ouvido falar, e iam contando também pequenas experiências familiares, como banho de rio em Ferreira Gomes, um parente que morava em Laranjal do Jari, ou a vontade de conhecer o Oiapoque, por ficar no extremo Norte e ter a ponte binacional (EDUCADOR).

A fala do professor nos mostra que as perspectivas dos alunos acerca das localidades que viam pelo aplicativo extrapolavam o aspecto meramente geográfico, o que nos remete às ideias de Santos (1999), quando este defende que a noção de território não pode ser vista apenas como conjunto dos sistemas naturais, mas como o(s) espaço(s) onde os indivíduos residem, tecem suas relações de trabalho e de troca materiais, realizam suas práticas espirituais. Enfim, exercem a vida.

No decorrer da co-construção das crônicas nos comparamos com as oscilações de conexões tão frequentemente no estado do Amapá, pois ao mesmo tempo que para os estudantes eram apresentadas novas possibilidades de uso da tecnologia, para o educador era um momento de autodescoberta como um visionário da educação que emancipa e transforma vidas, pois muito além das crônicas, iniciava-se um processo de formação intra-coletiva entre educador e educandos, na direção de possibilidades de inovações pedagógicas educacionais.

Figura 05 – Docente orientando os alunos do 8º ano da Escola Estadual Barão do Rio Branco



Fonte: os autores (2024).

Segundo Santos, Bahia e Brito (2022), as práticas pedagógicas e o currículo na Amazônia devem ser encarados como espaços formativos coletivos a fim de se desenvolverem, valorizarem e identificarem culturas locais. A educação deve partir da prática que se obriga a examinar as condições em que se revelam questões subjetivas, institucionais, acadêmicas, políticas, administrativas como uma fonte de contribuição na compreensão dos fenômenos retratados na realidade social para a sua melhoria (Sacristán, 2013). Dessa forma, pode-se estabelecer possibilidades de ter ensino com boa qualidade, que dialogue com os saberes necessários para os adolescentes no contexto de vivências em seus territórios.

Os momentos de convivência com os estudantes foram fundamentais para que o educador pudesse ampliar seu senso de pertencimento e identidade, tão necessário à práxis educativa, em meio a ações de troca de conhecimentos, experiências e vivências coletivas. Esses momentos são fundamentais nos processos de afirmação de nossas amazonidades pluriversas e de autorreconhecimento como educadores amazônicos.

Essas concepções vêm ao encontro do que Canário (2006) defende acerca da função social da escola, sua consideração de que os territórios formativos, enquanto espaços sociais de vivências e saberes, levam a ação educativa para além do espaço escolar, em uma proposta pedagógica pautada na sustentabilidade e nos territórios de vida como indicadores de aprendizagem, por meio de um ensino dinâmico, emancipador e transformador da realidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam a compreensão do professor de que as TDICs no processo de ensino, com intencionalidade pedagógica clara e fundamentada, podem alavancar o engajamento e a aprendizagem dos alunos, ampliando as possibilidades de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais ao uso dessas tecnologias na contemporaneidade. Ao redirecionar o uso das TDICs de uma interação passiva para experiências ativas e criativas, o docente promoveu situações de aprendizagem que dialogavam simultaneamente com a cultura digital e com as especificidades socioculturais e territoriais dos alunos, ressignificando as práticas educativas a partir do contexto local.

A prática evidenciou que essas tecnologias podem ser tomadas não apenas como recursos técnicos, mas como instrumentos de mediação cultural e social, capazes de mobilizar conhecimentos, afetos e identidades. Percebe-se o reconhecimento, pelo docente, de que elas integram o cotidiano dos alunos e que, diante disso, cabe à escola mostrar o potencial educativo e transformador desses recursos digitais, proporcionando experiências significativas e alinhadas à cultura digital e às especificidades da realidade local.

Destaca-se ainda o diálogo tão necessário, mas infelizmente pouco frequente, entre as instituições públicas escola e universidade, materializado na prática do docente com apoio dos acadêmicos do projeto de extensão. A parceira permitiu que estes vivenciassem a realidade contemporânea da educação básica, contexto para o qual vários dentre eles estão se formando, como um movimento de fortalecimento de sua formação profissional e humana. Ao professor certamente o contato com os acadêmicos estimulou reflexões sobre as suas práticas pedagógicas, e a oferta dos recursos tecnológicos pelo projeto foi fundamental para que as experiências transformadoras acontecessem.

O uso de TDICs em uma educação contextualizada nas escolas urbanas da Amazônia amapaense, tal como feito pelo professor, pode fortalecer o vínculo entre escola, cultura digital e identidade regional, além de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades como a oralidade, a escrita criativa, o pensamento crítico, a leitura proficiente, a pesquisa autônoma, a expressão multimodal e o compromisso socioambiental, todas essas são fundamentais para que os sujeitos compreendam e valorizem sua cultura e território, e atuem de maneira consciente e engajada na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. Organização: Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.
- CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, v.20, n.1, p.238-261, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre, Artmed, 2006
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. Cortez Editora, 2017.
- DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- DESGAGNÉ, Claude. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 12 mai. 2025.
- ELZINGA, Diego. **Por que o Amapá é o lugar mais legal do mundo?** YouTube, 27 de março de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/AkKFPo2kVk4?si=c0F6Kuq5X76lSU2b>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO. **Projeto Político-Pedagógico**. Macapá, 2024.
- FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, Raimunda Kelly Silva e CALADO, Janaina. O resistir e reexistir das populações tradicionais e extrativistas no território amazônico amapaense. REMEA - **Revista Eletrônica**

de Mestrado em Educação Ambiental, v. 37, n.4, p. 28-43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11376>. Acesso em 03 ago. 2025.

HAGE, Antônio Salomão Mufarrej; FIGUEIREDO, Arthane Menezes; CAMARGO, Leila Maria; GOMES, Raimunda Kelly Silva. Formação em alternância na pós-graduação: pautando o currículo e a formação de professores nas Amazônias. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.15, p. 353-367, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 ago. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: Moran, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 133-173.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual: discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

Moran, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ROJO, Roxane; ALEMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Milton. Dinheiro e Território. **GEographia**, [s. l.]ano 1, 1999. São Paulo. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13360/8560/52708>. Acesso em: 01 ago. 2025.

SANTOS, Tânia Regina Lobato; BAHIA, Celi da Costa Silva; BRITO, Ângela do Céu Ubaiana. INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA: pesquisa, culturas infantis e processos educativos **Revista Exitus**, Santarém/PA, V. 12, 2022, p. 01-06. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1789>. Acesso em 02 ago. 2025.

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