



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

**ESTUDO DA POLÍTICA EDUCATIVA LINGUÍSTICA LORETANA DURANTE O
ÚLTIMO ANO DE GOVERNO DE OLLANTA HUMALA TASSO (2016)
UMA VISÃO SOBRE A SITUAÇÃO EDUCATIVA LINGUÍSTICA LORETANA**

BILL EGLINTON FLORES MARICAHUA

Foz do Iguaçu
2020



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

**ESTUDO DA POLÍTICA EDUCATIVA LINGUÍSTICA LORETANA DURANTE O
ÚLTIMO ANO DE GOVERNO DE OLLANTA HUMALA TASSO (2016)
UMA VISÃO SOBRE A SITUAÇÃO EDUCATIVA LINGUÍSTICA LORETANA**

BILL EGLINTON FLORES MARICAHUA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Paula S. Maia

Foz do Iguaçu
2020

BILL EGLINTON FLORES MARICAHUA

**ESTUDO DA POLÍTICA EDUCATIVA LINGUÍSTICA LORETANA DURANTE O
ÚLTIMO ANO DE GOVERNO DE OLLANTA HUMALA TASSO (2016):
UMA VISÃO SOBRE A SITUAÇÃO EDUCATIVA LINGUÍSTICA LORETANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Paula S. Maia
UNILA

Profa. Dra. Tatiana Carvalhal
UNILA

Prof. Dr. Ariel Matías Blanco
UNILA

Profa. Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
UNILA

Foz do Iguaçu, 11 de julho de 2020.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Bill Eglinton Flores Maricahua

Curso: Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais

	Tipo de Documento
(.....) graduação	(.....) artigo
(X) especialização	(.....) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: Estudo da Política Educativa Linguística loreтана durante o último ano de governo de Ollanta Humala Tasso (2016)

Nome do orientador(a): Francisca Paula Soares Maia

Data da Defesa: ____/____/____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Createve Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho a minha esposa
Fiama Centuri3n; a minha av3, Marina
Arce; e a Marivel Maricahua, minha
m3e.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Francisca Paula Soares Maia, não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pelo profissionalismo e tempo dedicado para que esta pesquisa tenha a rigurosidade e qualidade que a academia brasileira exige aos estudantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Às professoras da Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais e às professoras da banca pelas orientações para a finalização desta pesquisa.

Aos colegas de curso pela amizade e o apoio nas aulas. Demonstraram que o Brasil tem o coração mais grande do mundo.

E agradeço imensamente a Brigitte Ivonne Barreda Colán pela amizade e confiança nestes nove anos, porque seu profissionalismo e perfil segundo o Sagrado Coração de Jesus fizeram possível minha chegada ao Brasil.

Nada pode aprisionar ao vento senão a liberdade

César Calvo

FLORES MARICAHUA, Bill Eglinton. **Estudo da Política Educativa Linguística loreтана durante o último ano de governo de Ollanta Humala Tasso (2016):** uma visão sobre a situação educativa linguística loreтана. 2020. 99 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Lato Sensu em Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as características das políticas linguísticas educacionais de Loreto durante o governo de Ollanta Humala Tasso (2016) no Peru. Portanto, se trabalham as políticas linguísticas educativas abordadas durante uma postura de desenvolvimento orientada ao plano governamental da Grande Transformação, vinculado ao eixo estratégico 2: Oportunidades e acesso aos serviços do Plano Bicentenário até 2021 do Peru. Uma estrutura que apelou à construção de aprendizado significativo em comunidades educacionais nas regiões amazônicas-andinas. Nesse sentido, essa indagação propõe uma avaliação das medidas estaduais aplicadas em um governo que foi apresentado como promotor de desenvolvimento em comunidades vulneráveis. Assim, se utilizou fontes primárias como as expostas na Biblioteca Nacional do Peru, no *Derrama Magisterial*, no Governo Regional de Loreto (GOREL), UMC (Gabinete de Medição da Qualidade da Aprendizagem), INEI (Instituto Nacional de Estatística e Informática). E as seguintes fontes secundárias: Ministério da Cultura e resultados dos testes da ECE (Censo de Estudantes). Dessa forma, primeiro foram definidas as políticas educacionais linguísticas aplicadas no último ano do governo de Ollanta Humala Tasso, bem como qual delas teve o maior impacto nos baixos resultados de compreensão de leitura nos estudantes de Loreto. Portanto, se apresentam dados estatísticos que detalham a posição de Loreto em relação a outras regiões do Peru. Assim, se terá uma visão geral do problema. Finalmente, foram selecionados os critérios de análise baseados na compreensão da leitura e que teve como população os alunos do 2º ano de primaria, 4º ano de primaria e 2º nível de ensino médio, considerando-os uma amostra transitória entre aprendizado acumulado no ensino fundamental e médio. Além disso, os critérios para esta análise serão focados nos seguintes subcritérios: gênero, gestão e área.

Palavras-chave: Política Educativa Linguística. Último governo de Humala Tasso (2016). Peru. Loreto. Alunos participantes das provas ECE.

FLORES MARICAHUA, Bill Eglinton. **Study of the Loretan Linguistic Educational Policy during the last year of the government of Ollanta Humala Tasso (2016): a view on the Loretan linguistic educational situation.** 2020. 99 pages. Trabalho de Conclusão de Curso (Lato Sensu em Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais)-Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, ano.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the characteristics of the educational linguistic policies of Loreto during the government of Ollanta Humala Tasso (2016) in Peru, which is why the educational linguistic policies addressed during a development posture oriented to the governmental plan of the Great Transformation, connected to strategic axis 2: Opportunities and access to the services of the Bicentennial Plan until 2021 in Peru, a structure that required the construction of meaningful learning in the educational communities of the Amazon and Andean regions. In this sense, this study proposes an evaluation of the state measures applied in a government that presented itself as a promoter of development in vulnerable communities. Thus, primary sources were used, such as those shown in the National Library of Peru, in the *Derrama Magisterial*, in the Regional Government of Loreto (GOREL), UMC (Office of Measurement of the Quality of Learning), INEI (National Unit Statistics and Informatics). And the following secondary sources: test results from the Ministry of Culture and ECE (Student Census Test). Therefore, the linguistic educational policies applied in the last year of the Ollanta Humala Tasso government were defined for the first time, and which of them had the greatest impact on the low reading comprehension results of the Loreto students. Therefore, statistical data are presented that detail the position of Loreto in relation to other regions of Peru, so we will have an overview of the problem. Finally, the analysis criteria were selected based on reading comprehension and the population of the second year of primary school, fourth year of primary school and second level of secondary school was considered, considering them a transitory sample among the accumulated learning in primary school and a half. Furthermore, the criteria for this analysis will focus on the following sub-criteria: gender, management and area.

Key words: Linguistic Educational Policy. Humala Tasso's last governo (2016). Peru. Loreto. Students participating in the ECE tests.

FLORES MARICAHUA, Bill Eglinton. **Estudio de la Política Educativa Lingüística loreтана durante el último año de gobierno de Ollanta Humala Tasso (2016):** una visión sobre la situación educativa lingüística loreтана. 2020. 99 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Lato Sensu em Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las características de las políticas lingüísticas educativas de Loreto durante el gobierno de Ollanta Humala Tasso (2016) en Perú, por lo que se trabajan las políticas lingüísticas educativas abordadas durante una postura de desarrollo orientada al plan gubernamental de la Gran Transformación, vinculado al eje estratégico 2: Oportunidades y acceso a los servicios del Plan Bicentenario hasta 2021 en Perú. Una estructura que requería la construcción de un aprendizaje significativo en las comunidades educativas de las regiones amazónicas y andinas. En este sentido, este estudio propone una evaluación de las medidas estatales aplicadas en un gobierno que se presentó como promotor del desarrollo en comunidades vulnerables. Así, se utilizaron fuentes primarias, como las que se muestran en la Biblioteca Nacional del Perú, en la Derrama Magisterial, en el Gobierno Regional de Loreto (GOREL), UMC (Oficina de Medición de la Calidad del Aprendizaje), INEI (Unidad Nacional de Estadística e Informática). Y las siguientes fuentes secundarias: resultados de las pruebas del Ministerio de Cultura y ECE (Censo Estudiantil). Por lo tanto, se definieron por primera vez las políticas educativas lingüísticas aplicadas en el último año del gobierno de Ollanta Humala Tasso, y cuáles de ellas tuvieron el mayor impacto en los bajos resultados de comprensión de lectura de los estudiantes de Loreto. Por lo tanto, se presentan datos estadísticos que detallan la posición de Loreto en relación con otras regiones del Perú, por lo que se tendrá una visión general del problema. Finalmente, los criterios de análisis se seleccionaron en base a la comprensión lectora y se tuvo como población a los estudiantes del segundo año de primaria, cuarto año de primaria y segundo nivel de secundaria, considerándolos una muestra transitoria entre el aprendizaje acumulado en la escuela primaria y medio. Además, los criterios para este análisis se centrarán en los siguientes subcriterios: género, gestión y área.

Palabras clave: Política Educativa Lingüística. Último gobierno de Humala Tasso (2016). Peru. Loreto. Alumnos participantes de las pruebas ECE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa político da região Loreto no Peru	15
Figura 2 - Modelo de classe na Concepção Condutivista da Educação	32
Figura 3 - Modelo de classe na Concepção Humanista e Psico-cognitiva da Educação	34
Figura 4 - Modelo de classe na Concepção Sócio – cognitiva da Educação	35
Figura 5 - Política educativa e práticas pedagógicas	40
Figura 6 - Políticas educativas planejadas desde o Estado e desde as demandas dos agentes sociais.	46
Figura 7 - Domínios da competência leitora avaliados em PISA 2015	59
Figura 8 - Localização de Loreto	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados de Leitura segundo a medida padronizada e níveis de desempenho em PISA 2015.....	60
Gráfico 2 - Resultados de Leitura por características do estudante e da escola, segundo medida padronizada em PISA 2009-2015.	64
Gráfico 3 - Resultados de Leitura por regiões: 2º de primária, 2016.....	66
Gráfico 4 - Resultados de Leitura por gênero: 2º de primária, 2016	67
Gráfico 5 - Resultados de Leitura tipo de gestão: 2º de primária, 2016	67
Gráfico 6 - Resultados de Leitura tipo de área: 2º de primária, 2016.....	68
Gráfico 7 - Resultados de Leitura por regiões: 4º de primária, 2016.....	69
Gráfico 8 - Resultados de Leitura por gênero: 4º de primária, 2016.	70
Gráfico 9 - Resultados de Leitura por gestão: 4º de primária, 2016.....	71
Gráfico 10 - Resultados de Leitura por área: 4º de primária, 2016.	72
Gráfico 11 - Resultados de Leitura por regiões: 2º nível ensino médio, 2016.	73
Gráfico 12 - Resultados de Leitura por gênero: 2º de ensino médio, 2016.	73
Gráfico 13 - Resultados de Leitura por gestão: 2º de ensino médio, 2016.....	74
Gráfico 14 - Resultados de Leitura por área: 2º de ensino médio, 2016.	75
Gráfico 15 - Loreto, Produto Interno Bruto (PIB) 2017, valores a preços constantes 2007 (mil de nuevos soles)	80
Gráfico 16 - Resultados por UGEL (Unidade de Gestão Educativa Local), 2º de primaria, 2016	86
Gráfico 17 - Resultados de Leitura por gênero: 2º de primária, 2016.	87
Gráfico 18 - Resultados de Leitura por gestão: 2º de primária, 2016.....	88
Gráfico 19 - Resultados de Leitura por área: 2º de primária, 2016.	89
Gráfico 20 - Resultados por UGEL (Unidade de Gestão Educativa Local), 4º de primária, 2016.	89
Gráfico 21 - Resultados de Leitura por gênero: 4º de primária, 2016.	90
Gráfico 22 - Resultados de Leitura por gestão: 4º de primária, 2016.....	91
Gráfico 23 - Resultados de Leitura por área: 4º de primária, 2016.	91
Gráfico 24 - Resultados por UGEL (Unidade de Gestão Educativa Local), 2º de ensino médio, 2016.....	92
Gráfico 25 - Resultados de Leitura por gênero: 2º de ensino médio, 2016	93
Gráfico 26 - Resultados de Leitura por gestão: 2º de ensino médio, 2016.....	94
Gráfico 27 - Resultados de Leitura por área: 2º de ensino médio, 2016	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das principais concepções e finalidades de Educação baseado em Aranha (2000), Gago (2012), Gervilla (1985), e Saviani (2007)	36
Quadro 2 - Tratamento do enfoque intercultural	58
Quadro 3 - Conflitos sociais em Loreto até 2019.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado de Leitura para Peru, América Latina e OCDE, segundo medida promedio e níveis de desempenho em PISA 2015.....	61
Tabela 2 - Variação dos resultados de Leitura para Latino-américa, segundo medida padronizada em PISA 2000-2015.....	62
Tabela 3 - Variação dos resultados de Leitura para Peru, segundo níveis de desempenho em PISA 2000-2015.....	63
Tabela 4 - Loreto: Superfície, população e densidade populacional 2019.....	77
Tabela 5 - Distribuição da população indígena de Loreto por província e sexo	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MINEDU	Ministério de Educação do Peru
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
BCRP	Banco Central de Reserva do Peru
CNEBR	Currículo Nacional de Educação Básica Regular
EBR	Educação Básica Regular
UGEL	Unidade de Gestão Educativa Local
INEI	Instituto Nacional de Estatística e Informática
PIB	Produto Interno Bruto
ECE	Avaliação Censal de Estudantes
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RAE	Real Academia da Língua Espanhola
ILV	Instituto Linguístico de Verão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PRONABEC	Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educativo
CAAP	Centro Amazônico de Antropologia e Aplicação Prática
DINEBI	Direção Nacional de Educação Bilingue Intercultural
OER	Oficina de Coordenação para o Desenvolvimento da Educação Rural

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	POLÍTICA EDUCATIVA LINGUÍSTICA	22
2.1	ALGUMAS DEFINIÇÕES DE POLÍTICA	22
2.2	ALGUNS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO.....	27
2.3	DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS	36
2.3.1	A política educativa linguística	41
3	A SITUAÇÃO PERUANA E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS LINGUÍSTICAS ..	50
4	SITUAÇÃO EDUCATIVA PERUANA	57
4.1	O SISTEMA EDUCATIVO PERUANO	57
4.2	RESULTADOS DO PERU NA PROVA PISA 2015: COMPREENSÃO LEITORA	58
4.3	RESULTADOS DAS PROVAS ECE (AVALIAÇÃO CENSAL DE ESTUDANTES) 2016: COMPREENSÃO LEITORA	64
4.3.1	ECE de estudantes de 2º de primária, 4º de primária, e 2º nível ensino médio por regiões no 2016: Compreensão Leitora	64
5	A REGIÃO DE LORETO	76
5.1	BASES FÍSICAS E GEOGRÁFICAS DE LORETO.....	76
5.2	CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS DE LORETO EM 2016	78
5.3	A QUESTÃO INTERCULTURAL, LINGUÍSTICO-CULTURAL DE LORETO EM 2016.....	80
6	LORETO: COMPREENSÃO LEITORA NO ANO DE 2016.....	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICES	101
	APÊNDICE A– APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS COMO MEIO PARA ENSINAR E APRENDER NA DIVERSIDADE	102
	ANEXOS	105
	ANEXO A – OLLANTA HUMALA TASSO EN CABALLOCOCHA, LORETO, PERÚ	106

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida está orientada à análise das características das políticas linguísticas educacionais de Loreto durante o último ano de governo de Ollanta Humala Tasso (2016) no Peru. Nesse sentido, serão avaliados os resultados educacionais alcançados em relação à melhoria da compreensão de leitura dos estudantes loretanos durante o período do governo nacionalista. Dessa forma, são analisadas as características das políticas linguísticas educacionais na região de Loreto durante o governo de Ollanta Humala, que no poder assumiram uma postura de desenvolvimento baseada no plano governamental da Grande Transformação, vinculado ao eixo estratégico 2: Oportunidades e acesso aos serviços do Plano Bicentenário até 2021 do Peru. Uma estrutura que apelou à construção de aprendizado significativo em comunidades educacionais nas regiões amazônico-andinas.

Nesse sentido, a figura de Ollanta Humala emerge como um presidente que tentou reestruturar a maneira de desenvolver políticas educacionais no Peru através de uma plataforma nacionalista, para proteger a diversidade intercultural e confrontar tipos de políticas educacionais linguísticas com aquelas já estabelecidas no país desde a consolidação da democracia de 2000 a 2019. Estrutura que promoveu a consolidação dos planos de melhoria educacional exigidos pelo Plano Bicentenário para regiões com vulnerabilidade educacional. Em suma, o estudo do período de 2016 é significativo, pois permite visualizar o progresso do Peru durante o último ano do governo de Ollanta Humala em questões de expansão da educação na região de Loreto, porque esse contexto apresenta uma diversidade cultural, linguística e étnica que engloba a heterogeneidade do território nacional e as várias estruturas educacionais.

Assim, sentiu-se a necessidade da realidade peruana de promover “uma gestão educacional inclusiva e relevante para a diversidade cultural, tanto na formulação de suas propostas educacionais quanto nos procedimentos e rotinas de operação e em relação à diversidade de atores com quem interagir (CEPLAN, 2011, p. 60)”. Portanto, esta pesquisa analisa as principais características da política educacional linguística de Loreto sob Ollanta Humala Tasso, as divergências, a ideologia educacional, o revisionismo metodológico, as principais teorias inscritas no

plano governamental da Grande Transformação e a posição peruana sobre a complexidade do ensino linguístico em Loreto, na compreensão da leitura, fator essencial para fortalecer o aprendizado dos alunos loretanos.

O estudo da política de educação linguística de Loreto sugere um aprofundamento do problema que vai além da mera apresentação de dados dos pequenos resultados alcançados pelos estudantes de Loreto em termos de compreensão leitora no Peru na última década. Assim, ao estudar a situação dos estudantes loretanos, estamos consolidando um processo de longa data que começou com a presença das comunidades amazônicas no trabalho político, econômico, social e educacional do Peru no processo de desenvolvimento histórico que gerou o retorno à democracia desde 2000 no Estado peruano.

No entanto, essa presença foi afetada pela posição desvantajosa das regiões amazônicas em relação à implementação de políticas públicas eficazes que respondessem às necessidades das comunidades com uma forte diversidade cultural, étnica e linguística, porque o apoio estatal estava sujeito à assistência governamental e não à consolidação de uma estrutura capaz de erradicar os pontos fracos vinculados aos aspectos econômicos, sociais, políticos e; especialmente, educacionais das comunidades amazônicas.

Comunidades que na maioria dos casos são relegadas ao esquecimento pelo Estado, embora seja necessário mencionar que o aumento no orçamento geral da nação cresceu consideravelmente nas últimas décadas para dar maior dinamismo às regiões. Porém, eles não responderam às demandas das populações rurais, principalmente nas regiões amazônicas.

Neste trabalho de pesquisa, foca-se em um fator essencial para a transformação da situação precária das populações amazônicas: Educação, principalmente políticas educacionais linguísticas, porque entendemos que a linguagem e a educação representam a cultura e a identidade de indivíduos unidos em uma comunidade. Por isso, enfatizamos a região de Loreto, porque a consideramos uma das regiões com maior capacidade de desenvolvimento devido aos recursos humanos e econômicos presentes em seu espaço territorial, mas que difere de seu desenvolvimento educacional, principalmente em matéria de qualidade educacional.

Assim, esta pesquisa propõe uma avaliação das medidas estaduais aplicadas em um governo que foi apresentado como promotor de desenvolvimento em comunidades vulneráveis nos referimos ao governo de Ollanta Humala Tasso, que com seu plano de Grande Transformação foi mostrado como elemento importante para a erradicação das diferenças sociais e educacionais em regiões com baixa qualidade educacional. Nesse caminho, abordamos as políticas educacionais linguísticas da região de Loreto, porque se considera essencial a transformação das interações educacionais de um território com capacidade de alcançar o desenvolvimento sustentável, não apenas por causa dos recursos naturais, mas também pela riqueza sociocultural atribuída em suas comunidades originais.

Portanto, antes de abordar as políticas educacionais linguísticas aplicadas na região de Loreto, é considerável conhecer as características geográficas e econômicas dessa região para observar a considerável diferença entre a exploração de recursos e a melhoria da qualidade educacional e a erradicação da crise de oportunidades para as comunidades indígenas; desde então, existe uma lacuna acentuada entre o que o Estado peruano recebe como parte da extração de recursos e a eficácia de políticas estaduais para a melhoria da qualidade de vida das populações amazônicas.

Nesta linha, podemos colocar a situação do orçamento de Loreto como região que contribui consideravelmente para o PIB peruano e recebe pouco para melhorar as interações econômicas e políticas, erradicar o analfabetismo e formar uma estrutura educacional de qualidade que, em resumo, reduzirá as diferenças sociais e pobreza extrema; pois a educação e a aplicação de políticas educacionais linguísticas de acordo com as necessidades de Loreto promoveriam uma plataforma para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos da região.

Loreto é uma região localizada na parte nordeste do Peru, com a presença do rio Amazonas em todo o seu território e “ocupa uma área de 36,9 milhões de hectares, ou seja, 51% da região amazônica do Peru. Limita a noroeste com o Equador, a nordeste com a Colômbia e a sudeste com o estado do Amazonas no Brasil (DOUROJEANNI, 2013, p. 35) e ao sul com outras regiões da Amazônia como Amazonas, Ucayali e San Martín (Figura 1)”. Uma situação em que, caso políticas de educação linguística apropriada fossem aplicadas, aumentaria a riqueza natural com

recursos humanos, desde a escolaridade até os estudantes universitários que entraram em Loreto.

Desse modo, sendo a única região peruana com três fronteiras naturais ligadas a países de interesse comercial, político e geoestratégico para o Peru, seria importante reduzir as diferenças educacionais nas escolas de Loreto por meio da implementação de políticas públicas relevantes, não baseadas em modelos estrangeiros, senão orientadas à própria essência da realidade de Loreto: natureza e linguagem.

Portanto, a redução do déficit educacional presente na região de Loreto deve-se a uma negligência governamental de longa data e a uma dinâmica atual de corrupção nos setores governamentais da região. Em suma, existe um aparato estatal que elimina qualquer oportunidade de melhoria educacional e coloca os alunos em uma situação de escolaridade precária.

Figura 1 - Mapa político da região Loreto no Peru



Fonte: DOUROJEANNI, 2013.

Nesse sentido, Loreto é a região com a maior extensão territorial do Peru, mas com um sistema educacional precário que afeta diretamente a baixa taxa de

alunos capazes de obter alto desempenho nos testes de Compreensão de Leitura, bem como um número considerável de pessoas incapazes de sair da situação do analfabetismo. Uma situação que está longe da posição de Loreto em referência à contribuição total de sua produção para o PIB peruano; já que, apesar de ser “o mais arborizado e menos desmatado, o mais plano, aquele com mais pântanos, o único com três fronteiras internacionais, aquele com menor densidade populacional, aquele com maior densidade populacional, aquele com mais água e uma parte do rio mais longo (...)” (DOUROJEANNI, 2013, p. 21), sofre de conexões estruturais, pois é a única região “não ligada ao resto do país por estradas. É a única não integrada à rede nacional de energia e é um dos mais pobres do país. Loreto é o departamento de superlativos que revela o profundo desequilíbrio entre seu potencial e sua realidade” (DOUROJEANNI, 2013, p. 21).

Um contexto que cria um desequilíbrio entre a capacidade da região e a melhoria das oportunidades educacionais e linguísticas entre os estudantes de Loreto, especialmente aqueles que são membros de comunidades nativas expandidas em todo o território de expropriação de madeira, petróleo ou mineração e, embora as leis estaduais defendam a abertura desses grupos considerados "minoritários" ou chamados de "crentes na humanização de rios e plantas" para o desenvolvimento peruano, “muitas vezes entram em conflito com a realidade regional. Os planos e estratégias nacionais, regionais e setoriais, não são coordenados entre si e, independentemente do período de aplicação, são abandonados ou alterados a cada novo governo” (DOUROJEANNI, 2013, p.22).

Essa situação afeta diretamente o progresso da educação na região. Embora o Peru, com a chegada da democracia, tenha experimentado um período de melhorias significativas em infraestrutura, investimento e aprendizado, até agora a região de Loreto está entre as últimas posições em referência ao acesso à educação de qualidade. Um paradoxo que é replicado em outras regiões do país, ainda que seja inegável que o Peru, desde a chegada do novo milênio, alcançou taxas positivas de desenvolvimento econômico em termos macroeconômicos. No entanto, essa tendência ao crescimento econômico não é replicada no aumento da qualidade de vida dos loretanos ou na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Conforme indicado pela OCDE (2016, p. 7):

O crescimento econômico médio do país foi de 5,1% no período 2000-2015,

significativamente acima da média da América Latina e do Caribe, que ficou em 3,1% no mesmo período. Esse estágio de crescimento econômico permitiu ao país alcançar o status de país de renda média-alta em 2008 e favoreceu a expansão de uma classe média que hoje representa cerca de um terço da população (PNUD, 2014). Esses avanços permitiram à população peruana atingir níveis mais altos de bem-estar e maior acesso a oportunidades. (OCDE, 2016, p.7).

Oportunidades que desaparecem no transbordamento do rio Amazonas. Neste sentido, a transferência de renda do crescimento econômico entre 2000-2015 não tem sido suficiente para a melhoria dos vários setores da população de Loreto. Assim, caso se deseje o desenvolvimento sustentável dessa região amazônica, é essencial começar com um processo de consolidação de políticas educacionais públicas voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos, com ênfase na compreensão de leitura, bem como no acesso a uma educação com padrões de qualidade.

Esse requisito baseia-se na importância de formar estudantes capazes de entender o que leem através da codificação de uma linguagem mais próxima da realidade da Loreto e da Amazônia. Por sua vez, saber ler e escrever desde os primeiros anos de inserção escolar, o que os colocará em um espaço de competição positiva com outros alunos do país.

Aqui é aconselhável ressaltar que a pesquisa se concentra na compreensão de leitura, porque sabemos da realidade amazônica loreтана, da complexa situação em que a maioria das crianças de Loreto é invadida, com pouca infraestrutura educacional, professores minimamente treinados para responder às necessidades das comunidades, uma educação bilíngue intercultural que apela à alienação da identidade e se afasta de sua abordagem inicial: o ensino da diversidade. Portanto, analisando a política de educação linguística do último governo de um presidente que se apegou a um plano governamental com nuances de total transformação da realidade de Loreto, pretendemos configurar um estudo capaz de fornecer uma solução alternativa, localizada na maneira de aplicar políticas educativas linguísticas em um país com 43 línguas amazônicas das quais 25 delas são utilizadas na região de Loreto.

Portanto, com a firme convicção de que a educação é um elemento central para a erradicação das diferenças sociais e econômicas entre os peruanos, este estudo tenta afrontar um falso paradigma de melhoria da aprendizagem dos alunos

com base em testes estrangeiros com nuances de dependência que reestrutura as relações educacionais das escolas rurais em toda a Amazônia loretana.

No entanto, não podemos negar que os avanços macroeducacionais foram significativos para o Peru; uma vez que, de acordo com a OCDE (2016, p. 7):

Os níveis de acesso ao sistema educacional aumentaram consideravelmente, principalmente nos níveis de educação inicial (taxa líquida de matrículas de 84% em 2014), ensino médio (78% em 2014) e terciário (taxa bruta de matrículas de 68,8% em 2014). de acordo com dados oficiais), com uma taxa de conclusão mais alta nos níveis educacionais mais altos. O desempenho também melhorou, principalmente para alunos do ensino fundamental, conforme evidenciado pelos resultados do estudo TERCE (Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo) e do ECE (Census Student Assessment). E o investimento em educação aumentou significativamente: os gastos com educação como porcentagem do PIB passaram de representando 2,9% em 2010 para 3,6% em 2015.

Um avanço que recuperou a precariedade vivida nos anos 90 antes da chegada da democracia no Peru; isto é, esse aumento significativo no investimento, a taxa bruta de matrículas e os avanços no censo de testes educacionais pagaram a dívida pública pela educação a longo prazo. Em Loreto, essa contribuição ainda não consolidou as políticas educacionais aplicadas, porque as diretrizes são criadas nos escritórios do Ministério da Educação e isentam as comunidades de Loreto de participarem do desenvolvimento de planos de melhoria. Em suma, os principais diretores que elaboram políticas educacionais ainda têm uma visão de esmagar a realidade de Loreto. Situação que afasta a região de se tornar um espaço de desenvolvimento sustentável até 2021.

Nesse contexto, se enfatiza a melhoria da compreensão de leitura, pois se acredita que as comunidades de Loreto poderão acessar oportunidades para melhorar a qualidade de vida se população tivera altos índices de compreensão de textos para que, desta maneira, o uso da linguagem e do poder político que ele envolve possa fazer parte da transformação de seu presente e futuro.

Consequentemente, a linguagem e a decodificação de suas expressões são elementos substantivos que permitem a erradicação desse silêncio catastrófico no qual a região está localizada; desde que, se educarmos uma nova geração capaz de entender o que ela lê e; por sua vez, teremos a oportunidade de transformar a precariedade educacional em que a região de Loreto está localizada desde a criação republicana do Peru.

Portanto, este estudo tem como objetivo mostrar a realidade de Loreto no último ano do governo de Ollanta Humala, porque acreditamos que o ex-presidente com seu plano de governo da Grande Transformação tentou criar políticas educacionais linguísticas de abertura para a modificação da situação educacional precária de estudantes de comunidades vulneráveis, especialmente das comunidades amazônica e andina.

Conseqüentemente, este trabalho de pesquisa delineará as características das políticas educacionais linguísticas aplicadas na região de Loreto, além de mostrar os resultados alcançados em 2016 após vários testes de melhoria da aprendizagem no Peru. Em resumo, esta pesquisa configura uma tentativa de diagnosticar a situação educacional de Loreto com o objetivo de reestruturar a tarefa educacional da região para criar sua própria política educacional linguística, com uma base sólida de diversidade e interculturalidade.

Loreto é uma das regiões com maior diversidade populacional e linguística no Peru, mas isso não é acompanhado por um bom desempenho em indicadores educacionais, como a compreensão de leitura, o que torna impossível para os alunos mergulharem adequadamente em contextos sociais complexos. Assim, o aluno de Loreto tem menos oportunidades de conseguir um bom emprego ao final do ensino médio e poucas chances de ingressar em uma universidade de qualidade. Mas, de fato, por que esse problema acontece?

Situação que até 2014, segundo o principal jornal do Peru, El Comercio, indicava que 22 mil alunos do ensino fundamental repetiam durante o ano e sete mil do ensino médio sofriam do mesmo problema. Além disso, o jornal indicou que os estudantes da região de Loreto ocupam o último lugar em comparação com outras regiões do país. E o que aconteceu dois anos, até o final do governo de Ollanta Humala Tasso, os índices educacionais permaneceram negativos para Loreto.

Conseqüentemente, um trabalho realizado pelo Instituto Peruano de Economia em seu índice de competitividade regional indica que “Loreto é uma das regiões menos competitivas no pilar da educação pelo terceiro ano consecutivo. A região ocupa o último lugar nos indicadores de frequência escolar no ensino fundamental e médio” (IPE, 2018, p. 9). Uma situação que, de acordo com o estudo IPE, está associada ao baixo desempenho escolar nos testes de Avaliação do Aluno do Censo (ECE) e à baixa diversificação educacional na região.

Uma realidade precária que está longe do que foi apresentado no plano governamental da Grande Transformação de Ollanta Humala ao tentar desenvolver políticas educacionais inclusivas em espaços complexos, especialmente em regiões vulneráveis. Portanto, próximo à celebração do Bicentenário Peruano, é necessária uma avaliação dos contratempos sofridos por Loreto durante a aplicação das políticas educacionais linguísticas que o condicionam a um último lugar em comparação com outras regiões do país.

Nesse sentido, se tem a convicção de que há um fator primário que afeta diretamente os resultados negativos: políticas educacionais linguísticas sem conhecimento do contexto, um tipo de aplicação do modelo PISA, esquecendo a identidade, necessidades e sonhos de alunos de Loreto. O que leva a ocupar uma posição desvantajosa nos estudos de competitividade regional e desempenho educacional. Sendo assim, a pesquisa analisa primeiro os conceitos de Política Educacional Linguística, abordando teóricos para estabelecer as bases da revisão da literatura. Com esse processo, é realizada uma descrição da política de educação linguística peruana, com o objetivo de estruturar suas diretrizes, de modo que uma análise da situação seja utilizada por meio de uma investigação qualitativa na quais dois tipos de instrumentos de coleta são utilizados: (i) dados: seleção das informações, classificação e análise, pois são orientadas para o cumprimento dos objetivos atribuídos a esta pesquisa, por meio de uma abordagem qualitativa de estudo de caso; desde então, “ele investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real de existência, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e nas quais existem múltiplas fontes de evidência que podem ser usadas” (YIN, 1984, p. 23). (ii) dados estatísticos que mostram os resultados dos estudantes loretanos nas provas de medição da compreensão leitora.

Sendo assim, o estudo da Política Educacional Linguística aplicada no governo de Ollanta Humala Tasso será abordado por meio de uma investigação de fontes primárias, como as expostas na Biblioteca Nacional do Peru, na Derrama Magisterial, no Governo Regional de Loreto (GOREL), UMC (Gabinete de Medição da Qualidade da Aprendizagem), INEI (Instituto Nacional de Estatística e Informática). E as seguintes fontes secundárias: Ministério da Cultura e resultados dos testes da ECE (Censo de Estudantes). Dessa forma, primeiro se definem as políticas educacionais linguísticas aplicadas no último ano do governo de Ollanta

Humala Tasso, bem como definir qual delas teve o maior impacto nos baixos resultados de alfabetização e compreensão de leitura nos estudantes de Loreto. Serão apresentados os dados estatísticos que detalham a posição de Loreto em relação a outras regiões do Peru. Assim, se tem uma visão geral do problema.

Por outro lado, se seleciona os critérios de análise baseados na compreensão da leitura e que têm como população os alunos do 2º ano de *primaria*, 4º ano de *primaria* e 2º nível de ensino médio, considerando-os uma mostra transitória entre aprendizado acumulado no ensino fundamental e médio. Além disso, os critérios para esta análise serão focados nos seguintes subcritérios: gênero, gestão e área. Os elementos mencionados permitirão uma avaliação concreta dos resultados educacionais da aplicação das políticas educacionais linguísticas na região de Loreto e haverá uma visão geral dos possíveis erros que levam aos resultados negativos da educação loreтана.

2 POLÍTICA EDUCATIVA LINGUÍSTICA

2.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES DE POLÍTICA

Ao abordar este estudo sobre a política educativa linguística loreana, estamos confrontados com a ortodoxia do que se entende por educação de qualidade segundo os interesses do Plano Bicentenário Peruano. Neste sentido, com a finalidade de trazer um panorama específico sobre o que se analisa nesta pesquisa, partimos da delimitação de Política Educativa Linguística no marco das expectativas peruanas para a região Loreto, para nos aproximar com maior detalhe das diretrizes aplicadas em uma das regiões peruanas com grande diversidade cultural, política, econômica, étnica, linguística e social.

Portanto, são expostos alguns conceitos de Política Educativa Linguística para depois centralizar o marco teórico no qual se baseia esta pesquisa. Porém, neste estudo, abarcar a totalidade dos conceitos envolvidos na área de Política Educativa linguística não é a finalidade, senão mostrar qual deles se concatena com as características da educação peruana, especialmente a loreana. Neste sentido, se entende por política todo processo que implica a participação de um conjunto de indivíduos que tomam decisões no marco das necessidades de uma determinada população (JENKINS, 1978). Isto situa um contexto no qual a população está estabelecida e mostra as normas que permitem a cooperação e o entendimento em situações de crise dos grupos.

É preciso mencionar que a política como processo envolve a todos. Não só ao Eu que analisa sua participação no contexto, senão ao Nós e ao Outro em uma tendência de avaliação mútua e de apoio constante, segundo as características do contexto e das necessidades de crescimento individual e coletivo. Aqui a ideia de política se separa da concepção inequívoca de que só as elites podem governar para situar-se no ponto no qual todos têm a capacidade de participar na tomada de decisões, pois a coletividade é quem assume as consequências do poder (DAHL, 1958).

A política, desta forma, é a execução do poder que uma coletividade oferece a um determinado conjunto de pessoas para distribuir os recursos em um determinado tempo, associados “as decisões que alocam valor” (EASTON, 1953, p.

130). Portanto, quem assume a responsabilidade de administrar se compromete, segundo as normas da sociedade, em promover uma cultura de transparência e desenvolvimento de metas para responder as necessidades do grupo que lhe concedeu o poder. Neste sentido, a política delinea o processo de transferência de poder a um indivíduo ou a membros da coletividade. Por isso, a política é entendida como a gestão e aplicação do poder em um tempo determinado que incida “nos valores dominantes da comunidade, mitos, procedimentos e instituições políticas” (BACHRACH e BARATZ, 1962, p. 947-952).

Por outro lado, a política se baseia na ideia de participação cidadã, assim se converte em “um processo de tomada de decisões e resultado desse processo” (WILDAVSKY, 1979, p. 387). Desta maneira, quem participa no ambiente social faz política. Assim, a política envolve toda a comunidade num ato de interação e dinâmica integral. Em contraste, a política tem uma divergência em relação ao indivíduo e à coletividade: a complexidade das relações humanas. Com efeito, os vínculos que se estabelecem no mundo político compreendem além do poder, a natureza do vínculo social, este pode ser familiar, étnico, econômico, cultural, linguístico e educativo, assim “a política envolve um curso de ação ou uma teia de decisões” (HAM e HILL, 1993, p. 13).

A ideia de vínculo aponta que o conjunto de participantes no âmbito político aceitam de maneira formal e normativa as decisões abordadas em complexos espaços de cooperação. Assim, o vínculo permite que se desenvolvam projetos, se ajustem necessidades individuais a favor de compartilhar necessidades coletivas. Em suma, o vínculo situa o contexto político no amálgama da complexidade cooperativa onde uma crise é a oportunidade para o cumprimento de metas comuns e um “conjunto de decisões inter-relacionadas para lograr o objetivo compartilhado dentro de uma situação específica” (JENKINS, 1978, p. 15).

Portanto, é graças ao vínculo que se acentua uma participação cidadã efetiva devido ao protagonismo da coletividade que a política se naturaliza. Mas neste trabalho não se tem interesse na natureza da política, senão que se estudam suas implicâncias no âmbito educativo linguístico porque se acredita que a Educação é um dos pilares imprescindíveis para o desenvolvimento da população, especialmente se está relacionada com o aspecto linguístico, porque é na compreensão da diversidade linguística e suas implicâncias que se faz oportuna a

cooperação entre a coletividade e seus interesses de melhoria constante (COSTA, 1996).

Desta maneira, a política, de forma específica, se reduz a ações e motivos dos participantes na interação comunicativa dos agentes sociais, mas este critério não “proporciona uma definição exaustiva nem uma descrição do conteúdo do político, mas sim determina ou demarca seu conceito” (JIMÉNEZ, 2012, p. 1) devido ao âmbito político que envolve uma relação entre o paradigma e o método do fazer político.

Esta ideia propõe que a unidade política requer a existência de participantes sociais, porque não é possível a existência da política sem a população. Por exemplo, imaginem Robson Crusóé fazendo política na sua ilha falando sozinho, escolhendo suas próprias autoridades: ele, administrando os recursos naturais baseado nos seus interesses e não tendo competência real naquele espaço de interação. Será Crusóé um ditador? É possível eleger-se um líder de si mesmo? A resposta é não e sim. Porque se pode considerar que se ele mesmo não tendo ninguém para competir assume todos os poderes e não apresenta resultados para uma população, elimina-se a unidade política. Por outro lado, pode-se considerar a Crusóé como um líder, mas do tipo totalitário, segundo o enfoque ou paradigma de liderança assumida.

Entendendo que a política abrange uma unidade, se detalha brevemente o surgimento da política no mundo ocidental. Sua origem etimológica pode ser considerada uma evolução do grego antigo que representava a ideia de comunidade sistemática ao redor de uma cidade, exclusivamente fortificada com certos muros que serviam de proteção contra as invasões dos “bárbaros”. Neste sentido, é representada a ideia de compartilhamento de características comuns e de interesses determinados pelas regras estabelecidas em um código social (FERNANDES e ZANELLI, 2006).

Assim, os gregos assumiam a política como a administração da polis, concepção que se afastava muito dos romanos, porque eles entendiam a política como República, e mudavam a concepção individual de política para estabelecer como característica principal da República seu íntimo vínculo com as necessidades do povo, portanto, a política exigia uma participação geral de todos os cidadãos.

Na Idade Média, com o estabelecimento do Estado e o fortalecimento das táticas de guerra, realizou-se a divisão do espaço político público e privado. Assim, o governo assumia o poder público; e a sociedade, o privado. Desta maneira, se criou a concepção de que a política tinha consigo a marca do poder. Por isso, a política era considerada como uma espécie de conhecimento especialmente administrativo (MITRE, 2016) e vinculante, porque quem tinha o poder controlava os territórios, as pessoas e defendia seus próprios interesses. Aqui se estabelece o fato de que o Estado é quem guia as interações sociais e as condiciona à sociedade.

A esse respeito, Habermas (1994) ajuda a resumir as concepções da política da seguinte forma:

- A concepção antiga da política que inicia em Aristóteles e termina em Tomás de Aquino, a política é simplesmente uma representação da ética, porque se entende que a relação entre a *polis* e a formação da população é intrínseca. Por isso, a política tem como objetivo a consolidação do comportamento do indivíduo no contexto, assim a política se vincula com a prática e a técnica com a condição de que esta implica a compreensão da realidade social.
- Na modernidade, a política tem outra característica e se vincula à contribuição de Maquiavel e seu desenvolvimento com os trabalhos de Hobbes. Neste contexto, a política se seculariza e se delimita para contribuir com a organização do Estado e do governo. Nesta situação, aparece a positivação das normas e a criação de instituições que contribuem com a organização estatal e o equilíbrio social.

A esse respeito, se pode indicar que “Maquiavel ainda queria prescindir da organização da sociedade e dirigir sua atenção, exclusivamente, à técnica da manutenção e conquista do poder. O estado de guerra geral e, em princípio, insuperável (...) (HABERMAS, 1994, p. 57)”. Por enquanto, o Estado sempre mantém-se em situação de defesa constante ante qualquer ataque externo ou interno. Por isso, se considera a política como a arte ou estratégia que envolve o exercício do poder pelo poder.

Por outro lado, como indica Jiménez (2012, p. 5-6), autores como Bobbio se centram no vínculo entre o poder e o direito concatenando a legitimidade e legalidade, e se afasta do conceito de política como pressuposto ético, porque o interesse na definição de política bobbiana está na íntima atenção no estudo do tipo de poder legitimado por meio das normas jurídicas. Um conceito que supõe a dominação do homem pelo homem através de certas normas positivadas.

Na contemporaneidade, autores como Lechner (1986) estão preocupados em estabelecer o rol e objetivo da política que permita a ordem social, assim, segundo Jiménez (2012, p. 3) o significado de política depende da função que atende. Portanto, seguindo a contribuição de Lechner (1986) se tem quatro cenários da concepção da política:

- a) Concepção da ordem;
- b) Técnica e interação;
- c) Ação instrumental e expressão simbólica;
- d) Formalização e subjetividade.

Em consequência, o objetivo da política está situado na construção de uma ordem que permita mudanças das interações entre os agentes sociais, porém, ordem não significa que todos estejam interagindo equilibradamente, senão que estão baseados na complexidade das interações. Por isso, “uma ordem não significa necessariamente harmonia (ordem versus caos), senão uma ideia cultural dessa nova ordem desejada (giro utópico, pois não se pode fazer política sem utopia) (JIMÉNEZ, 2012, p. 3)”. Desta maneira, a ideia de ordem configura um ideal.

Existem diferentes e diversas definições de “Política”, mas neste trabalho de pesquisa se toma em conta a concepção de Jiménez (2012, p. 6-8) que explica o termo política como resultado posteriori da palavra *πόλις* (pólis), que dadas as acepções compreendem três significados:

- a) A política como cenário de confrontação ideológico-programático;
- b) A política como atividade;
- c) A política como uma específica dimensão humana que pretende transcender a contingência individual e temporal de seu ser.

Neste sentido, a política se apresenta como um espaço no qual as ideias se confrontam e os resultados são as ferramentas de avaliação da tomada de decisões.

Desta forma, a política se converte em uma atividade que implica o desenvolvimento de competências do agente social que lidera as interações sociais. Além disso, a política se converte em uma dimensão humana que transcende ao tempo e espaço para se configurar em uma profissão capaz de responder às necessidades dos agentes da sociedade.

Em suma, quanto à participação do Estado nas interações sociais, a política se converte “no estudo de toda a atividade do Estado. Portanto, a ciência política inicia e termina no Estado” (SOLOZABAL, 1984, p. 140). Mas aqui é importante mencionar que o Estado não se apresenta como um todo poderoso, senão como um mediador nas interações sociais, porque o interesse dos líderes que estão vinculados ao Estado é manter a ordem.

2.2 ALGUNS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO

Neste ponto, cabe mencionar alguns conceitos de Política, porque o interesse é apresentar os saberes associados à Política Educativa Linguística. Por isso, em primeiro lugar se deu a conhecer o conceito de Política para agora definir o significado de Educação e suas características com a finalidade de complementar as ideias para desenvolver o conceito de Política Educativa Linguística.

Assim, a Educação se compreende como um processo de desenvolvimento das complexas capacidades dos agentes atuantes no âmbito político, social, econômico, cultural, religioso, étnico e linguístico. Nesta linha, a Educação está associada à produção e ao crescimento, o que incide no desenvolvimento do fator humano e físico da economia de um país. Desta maneira, “o estoque de equipamento e estruturas usados para produzir bens e serviços” (MANKIW, 1999, p. 524) compõem o fator físico de um país, que junto ao capital humano e aos recursos naturais possibilitam o crescimento de um contexto onde o conjunto participa, mas estes elementos estão condicionados pela educação dos cidadãos.

O aspecto educativo se mostra como um elemento imprescindível para o crescimento econômico; portanto, a “educação-investimento em capital humano é, pelo menos, tão importante quanto o investimento em capital físico para o sucesso econômico ao longo prazo de um país” (MANKIW, 1999, p. 532). Com efeito, a educação, especialmente em países em desenvolvimento, conforma uma

oportunidade para a melhoria da situação econômica em curto e longo prazo.

Além do elemento econômico, a Educação transforma o agente social, devido a que oferece os elementos necessários para seu autodesenvolvimento através da consolidação de capacidades. Consequentemente, o acesso ao serviço educativo condicionará o êxito do agente social no contexto no qual ele interatua. Assim sendo, um agente que tem acesso oportuno ao ensino evita a situação ruim no qual “as crianças costumam abandonar cedo a escola, mesmo quando o benefício do maior estudo é muito alto, simplesmente porque seus salários são necessários para a manutenção da família” (MANKIW, 1999, p. 532).

A situação exposta anteriormente é algumas vezes um denominador comum no sistema educativo loreto onde a maioria de estudantes abandona a escola porque têm que ajudar o pai no campo e é mais crítica quando se toma em conta a situação das estudantes porque elas em algumas circunstancias estão sujeitas a tarefas domésticas que eliminam qualquer oportunidade para o autodesenvolvimento. Mas neste momento não se descreverá esta situação, porque se detalhará em outra seção.

A circunstância educativa de um país, portanto, condiciona o desenvolvimento do capital humano, especialmente de populações pobres. Neste sentido, educar se converte no ato de transformar as realidades dos agentes sociais, especialmente daqueles que estão menos favorecidos nas interações em um determinado contexto sociocultural, político e econômico. Por isso, a educação é um direito dos agentes sociais. O Estado é forçado por mandato imperativo a dar condições favoráveis para o desenvolvimento das capacidades do capital humano, respeitando a diversidade que existe no contexto de interações que inicia no linguístico e termina no econômico. Se o Estado cumpre ao criar mecanismos de melhora constante da condição de vida de seus cidadãos, terá uma mudança radical no padrão das interações sociais.

Nesta argumentação, considera-se que “cabe também à Educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhados por sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22). Neste ponto, este trabalho de pesquisa centra a atenção em uma educação humana, porque o espaço loreto está imerso nas complexidades sociais vinculadas à conservação da Amazônia.

Por isso, receber uma educação de qualidade a partir de um enfoque que garanta o desenvolvimento de capacidades baseados na ecologia, respeito pela diversidade cultural, linguística e ambiental é um imperativo. Não basta colocar um currículo que assuma a interculturalidade como enfoque, senão pontuar a diversidade como um novo paradigma educativo real e medível.

Continuando com a definição de Educação, na bibliografia pedagógica existem incontáveis conceitos e alguns deles apresentam ambiguidades, assim, etimologicamente é uma derivação do latim *educationem* que poderia ser considerado como o ato de “criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar, conduzir o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar” (ECCO e NOGARO, 2015, p. 3525). Mas conhecendo o contexto loreto não só é imprescindível a orientação pedagógica senão a criação de uma familiaridade com a realidade complexa especificamente íntima e harmônica da natureza.

Igualmente, o tipo de educação que teria maior contribuição no contexto loreto é aquele que humaniza e que transforma os seres humanos que leva a que os agentes sociais atualizem suas competências para se desenvolver em espaços complexos de interação. Assim também, a educação converte-se no elemento de reivindicação social, porque cria novos homens que olham na realidade uma oportunidade para resolver os problemas econômicos, políticos e sociais de uma população.

Esta situação exige que a educação seja autêntica e de qualidade, porque deve ter como objetivo promover “a dignidade das pessoas para que vivam humanamente, isto é, que sejam capazes de fazerem-se, construírem-se, inventarem-se, desenvolverem-se...” (ECCO e NOGARO, 2015, p. 3526).

Em suma, a Educação se converte em uma oportunidade para que os seres humanos construam um mundo que seja harmonioso para todos, além disso, se tomamos como ponto de partida o fato humanizador, a natureza do ser humano se orienta em torno do que lhe complementa: o meio ambiente. É aqui onde realmente nasce a transformação real das potencialidades do ser humano: no respeito pelo nosso lar comum, a Terra.

Nessa perspectiva, uma Educação que humanize permite que as comunidades que não contam com acesso oportuno aos serviços de alfabetização,

ensino, e controle da qualidade educativa, ingressem a um sistema onde seus interesses são tomados em conta para estruturar um marco educativo capaz de responder a todos os agentes sociais imiscuídos na interação política e estatal. Aqui inicia a mudança das situações precárias das populações menos favoráveis, porque se humanizamos o sistema educativo, teremos mais cidadãos que vejam na Educação uma fundamental oportunidade para transformar a realidade. Portanto, é importante não esquecer que se a Educação permitir o acesso a todos os cidadãos, teremos agentes sociais que entendam a diversidade como uma riqueza e não como um problema, porque “educar-se é um imperativo ontológico, pois pertence à sua própria natureza e se empenha em concretizar a potencialidade e a possibilidade, que lhe é peculiar, do vir-a-ser humano, uma vez que nasce inacabado, não pronto (...)” (ECCO e NOGARO, 2015, p. 3526).

Por isso, o novo ser humano, educado, terá em sua própria estrutura a natureza como elemento fundamental para seu desenvolvimento pessoal. Desta maneira, a Educação “é uma ação constitutiva de ser humano. Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, em processo permanente” (OLIVEIRA, 2006, p. 26) em harmonia com o meio ambiente. O conceito de Educação que se utiliza nesta pesquisa está focalizado na humanização, na autonomia e na proximidade ao meio ambiente, porque o contexto loreto caracteristicamente diverso e com uma Floresta Amazônica que exige cuidado, sugere ao Estado peruano um reordenamento do fazer educativo, desse modo, se toma em conta o aporte de Paulo Freire e a Ecologia, especialmente da pedagogia da libertação, trabalho freireiano que considera a Educação como um elemento imprescindível para a independência dos estudantes:

não é possível fazer uma reflexão sobre o que é Educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem (FREIRE, 1979, p. 27).

A partir disso, a Educação sofre uma virada revolucionária no sentido de que não se relaciona com a formação de uma elite que esquece seu vínculo com o meio ambiente e com sua própria natureza: homem livre e com relação intrínseca com o contexto e os outros agentes sociais.

Com esta demarcação, a fim de desenvolver esta pesquisa se concebe a Educação da seguinte forma:

- a) Educação como elemento transformador;
- b) Educação como vínculo com o meio ambiente;
- c) Educação como diversidade;
- d) Educação como liberação cognitiva, emocional, psicológica, educativa, social, cultural, econômica e linguística.

Esses quatro elementos se baseiam no contexto loreetano naquele espaço de interação complexa que não pode estar longe do meio ambiente. Por isso, ao construir um sistema educativo para Loreto, deve-se ter em conta a natureza como a essência das interações humanas dentro dos contextos sociais, além disso, a diversidade linguística dos povos amazônicos que é caracterizada por complexas interações socioculturais.

Com efeito, os que realizam o fato de educar, os professores, devem conhecer esta realidade não só através das capacitações, senão por meio do contato direto com a realidade amazônica, a partir da formação inicial docente, porque é imperativo que todo educador tenha uma ideia clara do significado de educar. Por isso, aqui se apresenta, dentre as diversas perspectivas do conceito de Educação, três definições que se baseiam no critério da forma como se desenvolvem as aprendizagens: recepção, autoconstrução ou construção orientada, situadas nas teorias “psicológicas comportamentalistas (Skinner)¹, humanista (Rogers₂) ou psico-construtivista (Piaget³) e sócio-construtivista (Vygotsky⁴)” (XAVIER, 2018, p. 39).

Em primeiro lugar, a aprendizagem que se focaliza na recepção entende a educação como um processo só de transmissão de conhecimentos e certos valores de forma unilateral onde a agente A oferece certa informação ao agente B sem

¹ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um psicólogo, filósofo social e pesquisador estadunidense que construiu as bases teóricas e experimentais do conductismo que enfatizavam o reforço como forma de condicionar o comportamento em um contexto social.

² Karl Ransom Rogers (1902-1987) foi um psicólogo estadunidense que defendeu a teoria humanista a partir do conceito de tendência atualizante: motivação inata como elemento de sobrevivência e de transformação individual.

³ Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo, biólogo e psicólogo que desenvolveu as estruturas dos estágios de desenvolvimento da aprendizagem.

⁴ Lev Semiónovich Vygotski (1896-1934) foi um psicólogo russo que desenvolveu uma teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo da aprendizagem.

necessidade de uma resposta imediata.

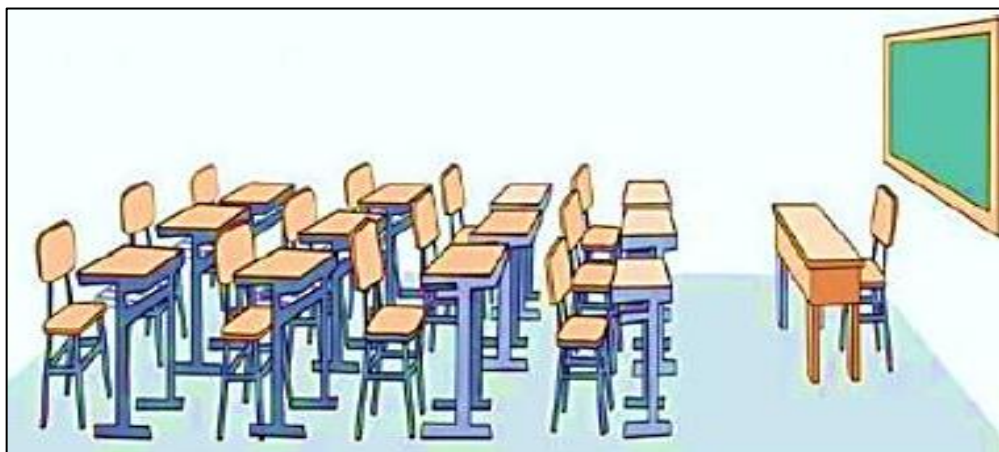
De todo modo, existe um silenciamento do agente B dentro da interação. Assim, na sala de aula, o professor é quem tem o protagonismo no ensino e aprendizagem, pois é ele quem, com a sua profissão, instrui o estudante e lhe fornece todo o necessário para seu desenvolvimento pessoal e educativo.

Efetivamente, a concepção receptiva da educação tem contribuições do condicionamento clássico que a pondera como uma oportunidade onde o ambiente é um elemento imprescindível da aprendizagem. Desta forma, “considera o aluno como um ser moldável que aprende recebendo conhecimentos. Enfatiza a avaliação da conduta moral (quietude, obediência) e técnica” (XAVIER, 2018, p.40).

Portanto, o professor é quem tem a liderança da sala de aula e omite em algumas circunstâncias a participação do estudante. Em certas situações se pode entender que o estudante carece de conhecimentos, portanto, precisa de ajuda e orientação, é por isso que se dão estímulos para que possa cumprir com as atividades dentro da sala de aula.

Este tipo de concepção educativa se exemplifica na organização da sala de aula que não favorece a interação direta com os agentes: professor e estudantes, porque segundo Teixeira e Reis (2012) as cadeiras na sala de aulas estão geralmente dispostas em filas e colunas tal como mostra a Figura 2 “não favorecendo a interação face a face nem o trabalho em equipe dos alunos, o que por sua vez não garante o desenvolvimento de competências sociais e do espírito de tolerância nos alunos” (XAVIER, 2018, p.40).

Figura 2 - Modelo de classe na Concepção Condutivista da Educação



Fonte: TEIXEIRA e REIS, 2012.

Por outro lado, a perspectiva Humanista e Psico-cognitiva se centra na aprendizagem autônoma do estudante. Nesta perspectiva, o professor fornece as ferramentas ao estudante para que possa resolver todas as atividades dentro da sala de aula de maneira independente. Por enquanto, suprime-se a unidirecionalidade da aprendizagem, por isso, o agente A recebe resposta do agente B dentro da interação educativa.

Evidentemente, a educação se entende como “um processo de desenvolvimento intelectual do ser humano e no sentido estrito como um processo de facilitação da autoconstrução de conhecimentos e atitudes nos alunos pelo professor” (XAVIER, 2018, p.40). Com efeito, o aluno se integra ao professor na interação e construção das aprendizagens dentro de um modelo educativo que tem o estudante como centro de estudo e análise e o professor como o líder das diretrizes educacionais do sistema educativo.

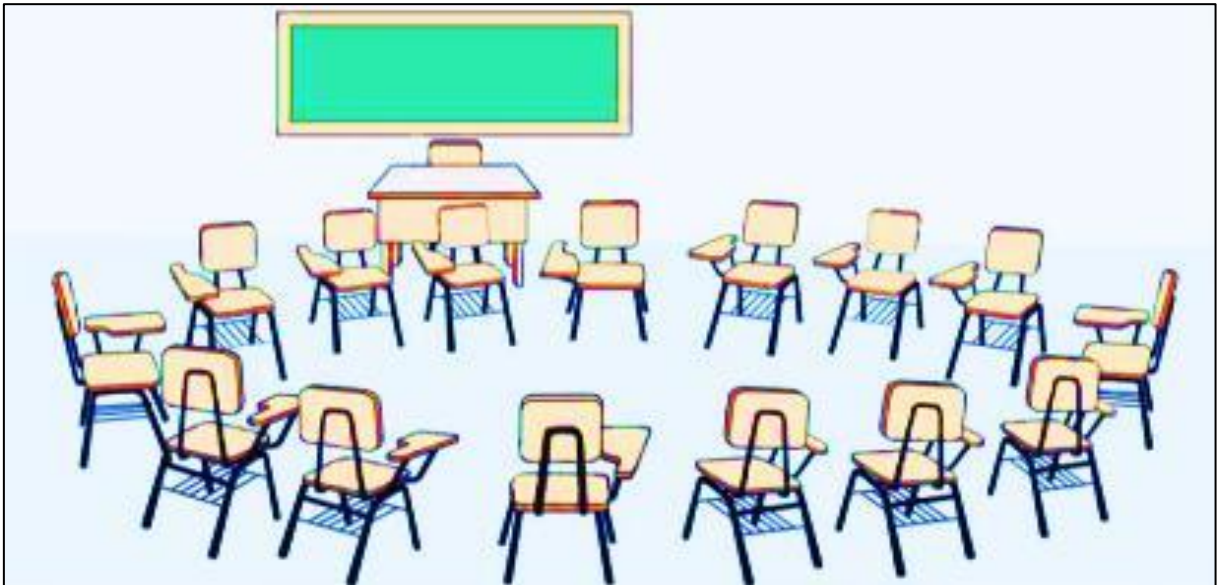
Note-se que no modelo educativo Humanista e Psico-cognitivo se considera o aluno como um “ser pensante”, capaz de construir o seu conhecimento ao interagir com o ambiente de aprendizagem e que enfatiza a avaliação do comportamento escolar: “atitude na aula, síntese da matéria, organização, realização de tarefas escolares” (XAVIER, 2018, p.41).

Por conseguinte, as cadeiras dentro da sala de aula são organizadas como mostra a Figura 3 e este sistema permite a interação direta entre o docente e os discentes, assim como a comunicação direta entre discentes no mesmo momento de diálogo e aprendizagem, mas impede que o professor possa interagir no diálogo por conta da localização. Enfim, “as carteiras são organizadas em círculo que melhora a interação livre entre aluno, porém, reduz a distância emocional entre eles e impede o professor de se movimentar livremente” (TEIXEIRA e REIS, 2012) tal como expõe a Figura 3.

Em adição, a educação desde uma perspectiva Sócio-cognitiva pretende o desenvolvimento integral do estudante, a partir de motivar a autonomia e autoconhecimento das potencialidades individuais dos estudantes. No “sentido estrito, a educação é vista como um processo de mediação da construção de conhecimentos e atitudes nos alunos pelo professor” (XAVIER, 2018, p.41). Aqui a palavra-chave é a mediação, porque é o estudante quem cria seus próprios conhecimentos e é o professor o líder que oferece ferramentas para o cumprimento

de objetivos de aprendizagens. Portanto, se pretende criar um espaço onde o estudante possa ser autônomo, crítico, criativo e inovador, responsável e solidário e também transformador.

Figura 3 - Modelo de classe na Concepção Humanista e Psico-cognitiva da Educação



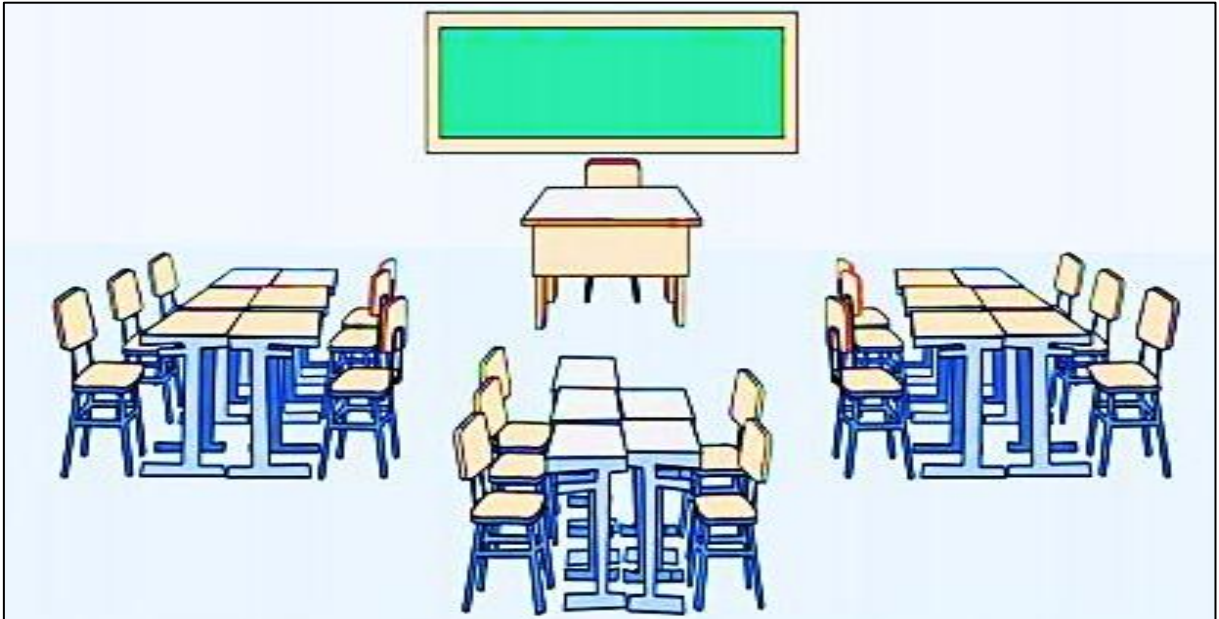
Fonte: TEIXEIRA; REIS, 2012.

Nesta linha, os pilares do conhecimento deste a perspectiva Sócio-cognitiva são as seguintes:

- a) Saber;
- b) Saber conhecer;
- c) Saber fazer;
- d) Saber ser e estar.

Em suma, o interesse desta perspectiva educativa está focalizado na criação de espaços de melhoria de competências sociais. Como resultado desta preocupação, “as carteiras são organizadas em grupos de 4 ou 6 alunos, o que permite a realização escolar, a tolerância e a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais na medida em que os alunos dialogam sobre a matéria e se ajudam mutuamente (...)” (TEIXEIRA e REIS, 2012) exemplificada na Figura 4.

Figura 4 - Modelo de classe na Concepção Sócio – cognitiva da Educação



Fonte: TEIXEIRA; REIS, 2012.

A modo de síntese, o Quadro 1 apresenta um resumo das principais concepções educativas baseadas no tipo de aprendizagem que tomam em conta os aportes de Aranha (2000), Gago (2012), Gervilla (1985) e Saviani (2007) segundo o qual se estruturam as finalidades da Educação por meio do tipo de aprendizagem, o conceito de Educação, a ação educativa, o método de ensino, o ator, a pedagogia, a tipificação de homem e de sociedade, assim como os pilares do conhecimento trabalhados que configuram a missão dessa para responder às necessidades dos agentes sociais.

Neste sentido, os pilares educativos estão orientados a criar um sistema de interações complexas onde os estudantes possam criar seus próprios conhecimentos, além disso, acrescentar seu contato com a realidade sociocultural, econômica, política, ética, moral e ambiental da comunidade ao qual pertencem. Em suma, o tipo de estratégia de ensino-aprendizagem incidirá diretamente no êxito educativo em qualquer nível do sistema educativo.

As concepções e finalidades expostas no Quadro 1 dentro do sistema educativo estão misturados em uma sorte de interação inverossímil, porque em algumas circunstâncias não estão adscritos as necessidades dos estudantes. Isto significa que um sistema educativo pode promover uma educação de qualidade baseado em competências, mas que dentro das salas de aulas o ensino-

aprendizagem é condutivista ou dadas as diferenças das estratégias de aprendizagens, os professores tentam desenvolver um ensino sociocognitivo. Portanto, a educação se converte em um mecanismo que pode melhorar as situações dos agentes sociais ou pode só contrapor os bons desejos dos agentes que realizam política educativa dentro do Estado.

Quadro 1 - Resumo das principais concepções e finalidades de Educação baseado em Aranha (2000), Gago (2012), Gervilla (1985) e Saviani (2007)

Tipo de aprendizagem	Conceito de educação	Ação educativa	Método de ensino	Ator	Pedagogia	Tipo de homem e de sociedade	Pilares do conhecimento
Receptiva (Pavlov, Watson e Skinner)	Processo de transmissão do conhecimento ao aluno	Transmitir	Direto ou centrado no professor	Professor	Condutivista ou Tecnista	Receptivo, passivo e autômato. Redentora e Reprodutora	Saber – repetir e saber – refazer
Por descoberta autônoma (Rogers e Piaget)	Processo de facilitação da autoconstrução do conhecimento no aluno	Facilitar	Indireto ou centrado no aluno	Aluno	Humanista e Psicocognitiva	Autônomo, crítico e criativo. Crítico – Reprodutora	Saber, saber conhecer e saber fazer
Por descoberta guiada (Vygotsky)	Processo de mediação da construção do conhecimento no aluno	Mediar	Semi – indireto ou cooperativo ou centrado em na interação	Alunos e professor	Sóciocognitiva	Autônomo, crítico, criativo e inovador, responsável e solidário. Transformadora	Saber, saber conhecer, saber fazer, saber ser e estar.

Fonte: XAVIER, 2018, p. 44.

2.3 DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Neste ponto, já definida a política, a educação, agora se determina políticas educativas para que a posteriori se possam conceituar políticas linguísticas com a finalidade de ter englobado o conceito fixo de política educativa linguística, mas é importante apresentar o seguinte: não se pretende criar um conceito novo de política

educativa linguística, senão aproveitar os existentes para descrever a política educativa linguística loreтана.

Por conseguinte, as políticas educativas são projetos que se desenvolvem no marco dos interesses nacionais que implicam a participação de todas instituições estatais e os cidadãos com a finalidade de resolver a situação complexa no qual se encontram seja de cunho educativo ou econômico. É imprescindível mencionar que o âmbito educativo não pode estar desvinculado do econômico, porque a inversão em Educação, especialmente em políticas educativas, marca a diferença entre um país pobre e um desenvolvido, porque quem investe apropriadamente no capital humano tem avanços significativos na qualidade de vida de sua população. Como exemplos de países temos Singapura, Coreia do Sul e Japão, para mencionar só três líderes educativos do mundo.

Os países mencionados investiram, depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no recurso humano e na infraestrutura, e agora lideram os índices de qualidade educativa. Por isso, as políticas educativas farão uma diferença enorme se forem aplicadas oportunamente no futuro dos países do mundo, especialmente aqueles considerados como subdesenvolvidos. Assim, “no marco dos planos de desenvolvimento nacionais, as políticas setoriais impõem uma lógica fragmentada que tratou de ser superada, de maneira infrutuosa, com formulações de alcance intersectorial ou transversal. Os contextos internacionais, regionais e nacionais pautam seus conteúdos essenciais” (PULIDO, 2017, p. 22).

Desta maneira, as políticas educativas compõem reformas que visam transformar a realidade ou condições dos recursos humanos de um determinado país. Mas estas reformas são condicionadas pelo capital econômico, posto que para fazer reformas precisa-se de certa quantidade de moeda para distribuir em todo o sistema educativo com a finalidade de gerenciar e administrar as mudanças institucionais.

Em contraste, na atualidade podemos notar que existe certo interesse de mercantilizar a Educação; por isso, é importante que o Estado tenha assegurada a educação de qualidade através de reformas educativas esquematizadas em políticas de governo claras e eficientes. Neste sentido, as políticas educativas podem ser definidas como reformas que têm como objetivo a melhoria das condições educativas dos estudantes e docentes além de focalizar seus esforços em formar

uma sociedade de interações positivas.

Por outro lado, existe uma diferença entre reforma como política e lei linguística, porque uma política educativa só pode estar interessada em formar recursos humanos que respondam às necessidades de infraestrutura e tecnologia de um Estado. Neste sentido, as reformas são fixadas em políticas que podem ou não ser aceitas por meio de leis no Parlamento. Porém, uma “comunidade pode ter uma política linguística (de cunho educativo) que se assemelhe a um ideal de conduta e que não vai ter necessariamente um poder legislativo. A possibilidade de que uma comunidade se dote de uma legislatura (...) depende de seu nível de autonomia” (STREICHER-ARSENEAULT, 2007, p. 25).

Com certeza, uma política educativa deveria ter o aval da população, porque os receptores das reformas estabelecidas são o povo. Sem dúvida, as reformas serão avaliadas segundo os resultados mensuráveis em um determinado tempo, porque uma política educativa precisa de análise para reajustes ou uma mudança radical. Contudo, as políticas educativas apresentam certa margem de temporalidade, porque dependem do governo ou dos líderes que as criam. Por isso, como menciona Szépe (1984, p. 68) quem tem poder no Estado é que também condiciona as interações na escola e no uso da língua.

Mas por que esta situação? A resposta encontra-se no fato de que ao configurar-se um Estado-Nação na maioria dos países, as leis configuradas são as que regem e condicionam o comportamento dos agentes sociais, porque são os líderes que decidem as políticas a se executar e as normas que devem ser respeitadas para manter a ordem. E as políticas educativas não são a exceção, porque em muitos casos a Educação é um elemento imprescindível para a dominação ou para a liberação, mas isto sempre dependerá dos desejos particulares ou coletivos dos grupos de poder.

Em consequência, as políticas educativas se consideram diretrizes que condicionam a interação dos agentes sociais dentro de um contexto de diálogo complexo. Neste sentido, são aquelas políticas que decidem que língua se falará, que normas devem ser aceitas e como interagir para não atuar em contra do circunscrito pelas elites governantes. Assim, as políticas educativas atuam de maneira unidirecional, porque em algumas circunstâncias não recebem a resposta dos cidadãos, mas existem exemplos de reformas que podem ser consideradas

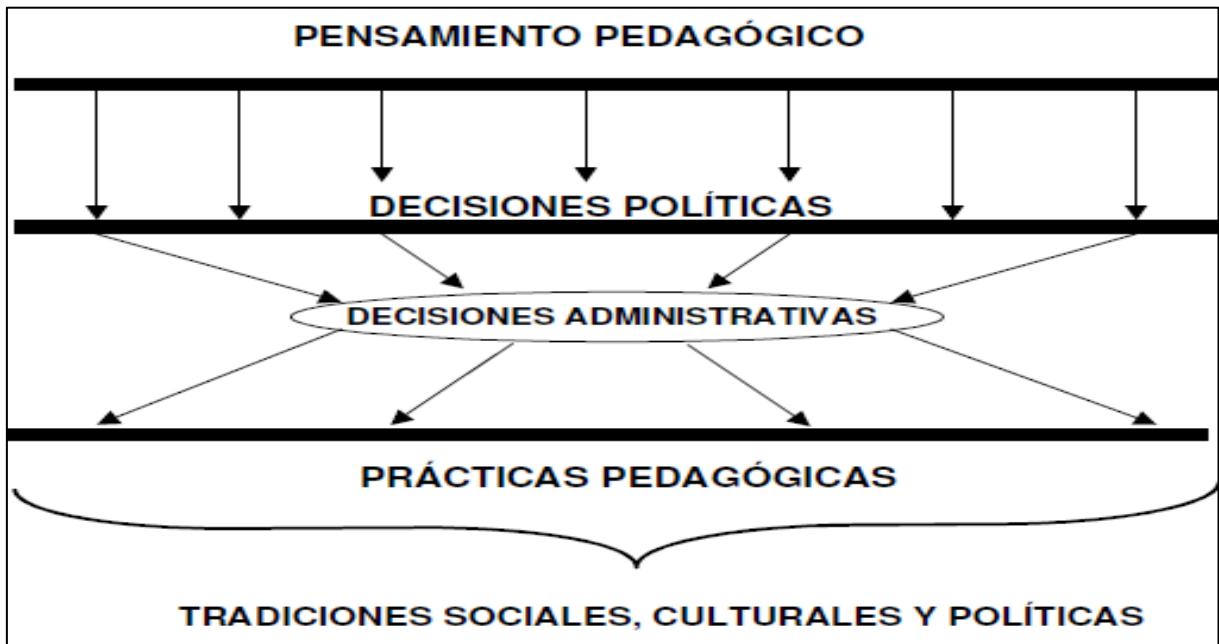
erradas pelas minorias: aquelas que atuam em detrimento dos direitos essenciais como o acesso gratuito à educação de qualidade. Isso ocorre porque as políticas são pensadas a nível nacional e nem sempre no âmbito regional ou local e, desse modo, não geram a efetividade que contextos peculiares e diversificados necessitam, corroborando para uma educação estranha à comunidade em questão.

Com efeito, as políticas educativas devem ser revisadas a partir da prática em salas de aulas para não cometer erros nem aplicar mecanismos de melhoria sem tomar em conta a opinião de minorias. Assim, as políticas educativas podem encontrar na diversidade a oportunidade para melhorar as condições educativas dos estudantes. Por isso, estas políticas precisam ser avaliadas por meio de parâmetros que partam da observação da prática pedagógica e “ao mesmo tempo, estas práticas se devem analisar desde as tradições sobre as que se tinham estruturado ao longo de sua história e de seu processo de construção institucional” (RIVAS, 2004, p. 36).

Consoante ao anteriormente mencionado, as práticas pedagógicas são a melhor alternativa para avaliar se uma política educativa é eficiente ou se carece de capacidade procedimental. Por isso, como mostra a Figura 5, a política educativa está condicionada pelo tipo de pensamento pedagógico que um Estado assume para seus cidadãos. A partir disso se tomam decisões políticas que implicam uma posição administrativa que pode se evidenciar nas instituições educativas, especialmente no momento das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem que do mesmo modo respondem às tradições sociais, culturais e políticas.

Desta maneira, ao tratar as políticas educativas estamos sujeitos a um número constante de variáveis que mudam segundo o tempo e as decisões governamentais. Naturalmente, estas políticas estão condicionadas pela aceitação da comunidade para cumprir seu objetivo. Por isso, a política educativa é um “problema de tomada de decisões por parte dos âmbitos administrativos e dos próprios políticos (...) desde a compreensão dos processos estruturais, dos conflitos institucionais e desde a ação e ideologia dos diferentes conjuntos de coletivos que participam da sociedade desde interesses e ações distintas” (RIVAS, 2004, p. 36).

Figura 5 - Política educativa e práticas pedagógicas



Fonte: RIVAS, 2004.

Assim, as políticas educativas envolvem as seguintes instâncias sociais:

- a) Estado;
- b) População nacional;
- c) Sistema Internacional.

Nesta linha, o Estado como gerente das políticas educativas, a população nacional como agente de avaliação das políticas aplicadas e o sistema internacional como um ponto de partida comparativa que pode ser utilizada para analisar quais políticas educativas tiveram êxito em outros contextos.

Porém, esta estrutura poderia sofrer uma alteração significativa se tomamos em conta que a população e seus agentes são os que devem condicionar as políticas educativas e não o Estado nem o Sistema Internacional. Por isso, uma nova estrutura seria a seguinte:

- a) A população, especialmente estudantes, docentes e comunidade educativa;
- b) Estado;
- c) Sistema Internacional.

Nesta nova estrutura, a população é quem condiciona as diretrizes das políticas educativas, porque os agentes em movimento conhecem o contexto no qual

interatuam e sabem das necessidades de seus integrantes. Portanto, é a partir desta população que se deveriam iniciar os processos de reformas. Por isso a política educativa precisa ser pensada e planejada do local para o global, e não ao contrário.

Com efeito, esta estrutura responde ao ideal do processo de aplicação de reformas educativas, mas algumas vezes é o Estado quem assume a responsabilidade de aplicar políticas educativas sem tomar em conta as necessidades dos agentes sociais, especialmente de estudantes, de docentes e de toda a comunidade educativa. Como resultado desta situação, temos um esquema fixo de políticas sem um objetivo claro.

Ao passo que as políticas educativas são fixadas pelo Estado, existem outras tradições de análise que podem configurar alternativas dinâmicas das reformas aplicadas pelo governo dentro do contexto de interação dos agentes sociais. Tais como (RIVAS, 2004, p. 38):

- a) O racionalismo, como projeto ideológico e cultural;
- b) A modernidade, como projeto cultural e econômico;
- c) O liberalismo, como projeto econômico e político.

Porém, esta distribuição de análise das políticas educativas também poderia tomar em conta o neoliberalismo como projeto econômico, social, político, religioso, educativo, ideológico, e cultural que influencia as reformas educativas institucionais.

Em resumo, podemos definir as políticas educativas como um processo de aplicação de reformas em matéria educativa que tem como objetivo transformar a situação institucional da interação educacional dentro de um território. Neste sentido, as políticas educativas visam a construir um vínculo entre o Estado e os agentes sociais, com a finalidade de construir uma ordem e mudança do status quo ou de mantê-lo por mais tempo.

2.3.1 A POLÍTICA EDUCATIVA LINGÜÍSTICA

Nesta pesquisa definimos política, educação, políticas educativas como elementos que se relacionam entre si. Agora como complemento, se conceitua a política educativa linguística, porque este fator é imprescindível para os objetivos deste trabalho, uma vez que se focaliza na política educativa linguística de uma das regiões mais vulneráveis do Peru: Loreto. Portanto, nesta parte da pesquisa

escreve-se a política educativa linguística e posteriormente na seção 3 menciona-se a situação peruana e as políticas educativas linguísticas aplicadas focalizando a região de Loreto⁵.

Em consequência, este trabalho se propõe mostrar as políticas educativas linguísticas aplicadas na região de Loreto, especificamente durante o governo do ex-presidente Ollanta Humala Tasso (2011-2016), mas só se considera o último ano (2016) porque o interesse desta pesquisa é saber se de fato as políticas governamentais tiveram um efeito positivo na situação educativa linguística loreтана.

Neste sentido, para definir as políticas educativas linguísticas toma-se em conta o aporte teórico de Spolsky (2009, p. 01) porque se entende que as políticas linguísticas são feitas por um número determinado de escolhas que envolve ao Estado e os agentes sociais.

Nesse contexto, as línguas podem ser utilizadas em termos multilíngues se é adaptado e estabelecido por uma decisão política, mas também pode influenciar diretamente sobre espaços monolíngues em uma espécie de imposição política que visa condicionar as interações sociais de um determinado espaço geográfico. Assim, as políticas estão condicionadas pelo interesse e as decisões das elites governamentais.

Na história tivemos muitos exemplos de imposição das políticas educativas linguísticas na maioria dos países do mundo. Por exemplo, na América Latina, com a formação dos Estados-Nação desenvolveram-se programas de alfabetização que estavam focalizados em instruir aos novos e livres cidadãos, sendo a primeira língua estrangeira ensinada e, posteriormente, definida como a língua oficial/nacional. Assim iniciou-se o processo de letramento das minorias indígenas, negros e mulheres. Mas também, as políticas educativas linguísticas serviam como uma ferramenta para a liberação e mudanças estruturais dos governos, um caso particular no século passado foi de Mustafa Kemal Atatürk que “modernizou” a Turquia daquela época.

Além disso, temos casos como do Peru, que com a Reforma Agrária⁶ de

⁵ Loreto é uma das 25 regiões do Peru, forma parte da Amazônia com uma superfície total de 368 851 km² que tem como principal cidade Iquitos.

⁶ Reforma iniciada pelo governo de Juan Velasco Alvarado o 24 de junho de 1969 que tinha como intenção mudanças estruturais na distribuição da terra no Peru para os camponeses assim como

Velasco Alvarado que não só se preocupou em distribuir a terra para os camponeses, senão que iniciou um processo de mudança estrutural em matéria educativa e linguística que tinha como objetivo fixar o quéchuwa como língua oficial do Estado peruano além do espanhol, mas que posteriormente teve resultados que atuavam contra a diversidade linguística e cultural do Peru, especialmente nas comunidades amazônicas que conformavam um número aproximado de 47 línguas originárias distribuídas em todo o território peruano.

Porém, se considerarmos quando nasceu o interesse da academia em estudar as políticas linguísticas, autores como Baldauf Jr (2004) e Ricento (2000) consideram como data específica o final da Segunda Guerra Mundial, porque foi naquele período que nasceu o interesse pelas “práticas de engenharia da língua que precederam a criação de Política e Planejamento Linguístico que, por sua vez, surgiu no final dos anos 60, período que coincide com o declínio do sistema colonial europeu e com o processo de criação de novos Estados-Nação” (TAVARES e ELIAS, 2014, p. 103), com ênfase nos territórios africanos.

Sobre isso, Spolsky (2009, p. 1), no seu trabalho *Language policy*, indica que as políticas linguísticas estão baseadas em escolhas e decisões. Por isso, em alguns casos se poderia considerá-las como engenharia linguística, planejamento linguístico, política e planejamento linguístico ou gestão linguística. Em consequência, as políticas linguísticas estão sujeitas a uma estrutura que mantenha a ordem. Por isso, o Estado é, na maioria dos casos, quem estabelece o tipo de política linguística aplicada, com marcada ênfase na educação. Neste sentido, as políticas educativas linguísticas se consideram como um planejamento organizado e com objetivos governamentais que visam manter a ordem dentro das interações sociais.

Além disso, Spolsky (2004, 2009, 2012) situa as políticas linguísticas como um número determinado de decisões governamentais, mas também como práticas que envolvem a participação dos agentes sociais a partir da consideração da cultura, da língua e dos costumes linguísticos, ademais da variedade social, política, econômica e religiosa. Em suma, o autor traz um marco referencial que abrange a complexidade das políticas linguísticas e também considera que dentro do

estabelecimento das diretrizes políticas a educação cumpre um rol fundamental.

Em adição, em relação às políticas linguísticas, Spolsky (2004, 2009, 2012) considera que existem três componentes relacionados entre si, porque tomam em conta a complexidade das relações entre os agentes sociais. Assim as práticas, as crenças e a gestão da língua se estruturam em um conjunto de interações que possibilitam a implementação de políticas governamentais, porque são as escolhas dos líderes que incidem na formação da ordem social, portanto “a escolha de uma variedade específica para realizar uma determinada função comunicativa, a escolha de uma variante linguística para se adequar ao interlocutor, a escolha de que variedade usar para mostrar ou esconder uma identidade, dentre outras (SPOLSKY, 2012)”. Está situada na tomada de decisões dos criadores de políticas.

Por outro lado, o componente das crenças sobre tópicos de língua configuram o que se chama de ideologia, que domina a tomada de decisões durante o estabelecimento de uma política linguística. Mas por que uma ideologia pode influenciar nas interações dos agentes sociais? A resposta está condicionada ao tipo de agentes, porque depende deste fator para que uma ideologia possa incidir na interação de uma determinada população. Portanto, a ideologia só pode ser aceita se todos os agentes, ou a maioria deles, acham que é boa para a transformação da realidade social, mas em algumas circunstâncias este tipo de tomada de decisões traz consigo crises nas interações, porque as minorias são silenciadas.

Em adição, as crenças referentes às políticas linguísticas “representam o consenso de uma comunidade de fala em relação ao valor das línguas e de suas variedades” (TAVARES e ELIAS, 2014, p. 104). Em contraste, o componente de planejamento das políticas linguísticas está relacionado ao tipo de gestão que se realiza para que uma determinada política possa ter aceitação na interação dos agentes sociais. Desta maneira, a gestão da língua se refere à “formulação e proclamação de uma política ou plano explícito, usualmente, mas não necessariamente escrito em um documento formal” (SPOLSKY, 2004, p. 11). Este componente ao ser planejado pode ou não responder aos interesses dos agentes sociais, porque podem atuar contra as crenças ou a variante de língua considerada como superior dentro da organização institucional da sociedade. Neste sentido, a gestão da língua se condiciona segundo os seguintes fatores:

- a) O contexto sociopolítico, econômico e cultural

- b) Os agentes sociais;
- c) Os líderes governamentais;
- d) Os tipos de línguas em interação;
- e) Os interesses dos agentes sociais.

Os fatores mencionados não são estáticos devido a que a sociedade sempre está em movimento e em constante transformação. Por isso, as políticas linguísticas também tendem a mudar segundo a evolução das sociedades e do grupo líder de um governo. No entanto, onde está a Educação neste contexto? O espaço educativo é um elemento fundamental da aplicação das políticas linguísticas porque, por meio da formação de um plano de trabalho com participação pedagógica além da econômica e da política, se faz possível a influência dentro da interação dos agentes sociais. Faz todo sentido falar-se que o componente prático das políticas linguísticas é quem estabelece as condições da tomada de decisões governamentais.

Na escola e nas comunidades é onde se observa se uma política linguística é adequada para a população. Nestes espaços é onde se pode analisar se as ferramentas e as estratégias políticas têm sentido ou se elas atuam em detrimento da interação dos agentes sociais. Desta maneira, ao falar de política linguística teremos diretamente relacionado o aspecto educativo; portanto, a política linguística se converte em política educativa linguística, porque traz consigo o fato de que não é possível a aplicação de decisões governamentais sem participação daqueles que estão diretamente relacionados à comunidade: os estudantes, os docentes e as famílias em geral.

Assim, a política linguística educacional é definida da seguinte forma:

- a) Componente que incide na aplicação das políticas linguísticas;
- b) Fator que está baseado na praticidade das políticas linguísticas;
- c) Elemento que permite a interação entre as políticas linguísticas e as interações dos agentes sociais.

Em suma, a política educativa linguística envolve a aplicação das políticas linguísticas no espaço educativo que possibilitam a melhoria da situação educacional. Assim, podemos observar nos programas de alfabetização, um bom desempenho em compreensão leitora e letramento, e alguns exemplos da aplicação das políticas linguísticas na sociedade.

Neste sentido, as políticas educativas linguísticas podem ser caracterizadas por políticas que são planejadas a partir dos interesses do Estado ou por meio das demandas dos agentes sociais. A Figura 6 mostra estas duas tendências.

A primeira tendência está focalizada no planejamento estatal como único elemento imprescindível para a formulação de uma política educativa linguística. Neste espaço, participam os especialistas, agentes internacionais, e estruturam-se leis educativas que visem a implementar políticas baseadas nos interesses estatais e não necessariamente centrados na demanda social. Exemplos de casos de aplicação de políticas educativas linguísticas que estiveram situados nos interesses dos Estados são aquelas onde o inglês é considerado como língua oficial e a maioria da população fala árabe ou outra língua majoritariamente, inclusive o português e o espanhol na América Latina.

Figura 6 - Políticas educativas planejadas desde o Estado e desde as demandas dos agentes sociais.



Fonte: Elaboração própria

Nesta tendência, as instituições se convertem em elementos de aplicação e não de análises. Assim, o MEC só tem a responsabilidade que as políticas educativas linguísticas respondam aos interesses das elites governantes. Em suma, é só um fator sem nenhuma incidência na criação de políticas que respondam aos imperativos da população.

A segunda tendência parte desde os agentes sociais, porque considera que eles conhecem o contexto onde interatuam, por isso o Estado deve se encarregar de recolher as exigências educativas linguísticas dos agentes com a finalidade de que o MEC execute programas de melhoria constante.

Nesta argumentação, Spolsky (2004, 2009, 2012) ao falar de política linguística especificamente entende esta área como elemento fundamental para a transformação social que focaliza a língua em prática como ponto de partida da estruturação de qualquer política. Além disso, indica que as políticas linguísticas:

- a) consideram os diversos níveis da língua e as dimensões relacionadas;
- b) os espaços de interação são diversificados em tamanho e tipo de população;
- c) são diretas e claras e se observam na interação dos falantes;
- d) implicam fatores linguísticos e não linguísticos.

Em suma, a proposta de Spolsky (2004, 2009, 2012) abrange ou tenta centrar o estudo da política linguística em um contexto complexo e diversificado. Por isso,

a proposta de Spolsky rompe com o modelo binário que, desde o surgimento da Política Linguística na década de 1960 orientou os pesquisadores da área. No modelo tradicional, há uma rígida relação hierárquica entre a política linguística e o planejamento. Formula-se uma política e, posteriormente, implementam-se ações de planejamento visando atingir as metas pré-estabelecidas. Na perspectiva de Spolsky, a política linguística apresenta três componentes hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados [...] (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 312).

Os componentes mencionados linhas anteriores: as práticas, as crenças e a gestão da língua inter-relacionada possibilitam a implementação de políticas educativas dentro de um território. Por conseguinte, o Estado possibilita o desenvolvimento de seus recursos humanos e desta forma a área linguística é atendida desde uma perspectiva complexa e não da unidireccionalidade da maioria das políticas que são criadas a partir dos interesses das elites.

Por outro lado, as políticas educativas linguísticas é um campo da Sociolinguística, assim recebe um aporte significativo da Sociologia, Antropologia, e da Linguística que situa o foco de estudo na sociedade, na cultura e na linguagem. Desta forma, “a ligação entre linguagem e sociedade consiste no fato de que esse campo considera que tanto a língua quanto a sociedade são sistemas estruturados e não uma coleção de itens” (PORTO, 2010, p. 3). Neste sentido, a sociedade e a língua se relacionam com a Educação no fato de que são sistemas em movimento que incidem nas interações dos agentes sociais.

Em suma, as políticas linguísticas com incidência na Educação: política

educativa linguística são “um conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente visa estabelecer relações entre língua e sociedade (...). Esses grupos podem ser supranacionais ou podem ser representantes de grupos sociais e étnicos no interior de uma mesmo Estado político” (PORTO, 2010, p. 8). Além disso, busca implementar relações entre língua, sociedade e Educação porque “mediante a possibilidade de outros atores sociais criarem demandas relativas às questões linguísticas, o Estado reserva para si o planejamento linguístico, garantindo a exclusividade de legislar sobre as línguas com o objetivo de garantir o controle sobre as reivindicações e ações político identitárias da população” (PORTO, 2010, p. 8).

E todo este processo se dá dentro das interações dos agentes em espaços de ensino-aprendizagem, porque é neste local onde se analisa a validade das políticas educativas linguísticas aceitas nas legislações, sendo importante considerar que o movimento das políticas é constante e não estático, devido a que a mesma sociedade está em constante mudança. Mas como se criam as políticas educativas linguísticas?

Neste trabalho, a resposta está baseada em Calvet (2002, 2007), quando considera que as políticas linguísticas podem ser *in vivo* ou *in vitro*, mas o autor orienta-se a partir das políticas linguísticas apenas como um fator de planejamento da língua. Porém, entendendo que as políticas linguísticas podem proceder das interações sociais ou da intervenção de um agente sobre as interações sociais, o fator educativo joga um papel fundamental, porque é no âmbito educativo em que se avaliam as políticas aplicadas. Portanto, se pode considerar que as políticas educativas linguísticas também partem do fato de que podem ser estabelecidas a partir das exigências da população ou das necessidades e interesses governamentais.

Em suma, “as políticas linguísticas constituem um dos instrumentos institucionais de controle do Estado sobre eventuais tentativas de construção de novas identidades e lealdades que tenham como mote as línguas” (PORTO, 2010, p. 11) e ajudado pelo setor educativo permite a construção não só de identidades, senão de uma perspectiva de comportamento durante a mudança histórica, econômica, política das sociedades. Assim sendo, as políticas educativas linguísticas servem conforme são aplicadas aos interesses do Estado ou das populações.

Em resumo, as políticas educativas linguísticas se consideram como:

- a) Instrumentos de controle governamental;
- b) Fator de mudanças estruturais de índole educativa e linguística;
- c) Mecanismo de construção de identidades educativas e linguísticas;
- d) Ferramenta de ação política, educativa e linguística dentro das interações dos agentes sociais.

Nesta parte, é importante mencionar que as políticas educativas linguísticas estão centradas na educação como um fator que possibilita a transmissão dos interesses políticos e linguísticos de um determinado grupo até outro com a finalidade de influenciar no seu comportamento e na tomada de decisões.

3 A SITUAÇÃO PERUANA E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS LINGUÍSTICAS

O Peru alcançou sua independência política em 28 de julho de 1821. Desde aquele momento, esteve interessado em estruturar uma identidade nacional, mas no processo de construção de um Estado-Nação o Peru enfrentou um contexto de complexidade heterogênea, porque se tentava organizar um território com grande influência de diversas populações, como as negras, as indígenas, as mestiças, entre outras. Porém, não em todos os casos, as minorias participaram desta configuração estatal. Portanto, “o papel das minorias étnicas nos processos de integração supôs colocar em relevo a presença de distintas identidades e culturas num mesmo território, (...) além da evidência de racismo na sociedade peruana” (GARCIA-SEGURA, 2017, p. 290).

Neste contexto, passados os séculos XIX e XX, se viveu no Peru um processo histórico de silenciamento das minorias étnicas, tais como a dos indígenas, negros, inclusive a das mulheres. Assim, as taxas de alfabetização eram ínfimas e o acesso à Educação só era permitido para as populações da classe mais favorecida: filhos de fazendeiros ou de chefes do governo. Em consequência, a formação do Estado-Nação peruano configurou-se em uma estrutura de não aceitação da diversidade para fortalecer a unidirecionalidade das interações sociais.

No século XX, especificamente em 1969, com a chegada de um governo militar sob o comando de Juan Velasco Alvarado, tentou-se reestruturar a economia, a política e, especialmente, a Educação com a finalidade de equilibrar as diferenças sociais em território nacional. Por isso, o governo criou um plano estratégico de substituição de importações, assim como estabeleceu o acesso gratuito à educação pública criando escolas que atendiam aos filhos dos trabalhadores e camponeses. Além disso, redistribuiu-se a terra entre aqueles que a trabalham: os camponeses, na maioria dos casos indígenas, mas situado em um populismo de Estado, os planos governamentais em linhas gerais sofreram de uma improvisação terrível ao analisar os resultados.

Mas, por que todo este plano de trabalho de Velasco Alvarado não foi efetivo e quais projetos o foram? Pode-se considerar que o ex-presidente peruano teve

boas intenções de cunho nacionalista em matéria econômica, mas ao não contar com recursos humanos capacitados, a economia peruana sofreu de uma crise na década seguinte com uma dívida que alterou as interações sociais. O setor educacional foi o mais afetado neste período, porque as escolas criadas não tinham a infraestrutura física nem humana para atender as necessidades dos estudantes peruanos da época.

Porém, apesar dos resultados terem sido ruins em termos econômicos, podemos mencionar que o aspecto positivo foi a abertura da Educação para todos os estudantes, seja da condição social ou étnica ao qual pertencia. Além disso, a reforma educativa considerou o quéchua como língua oficial junto ao espanhol representando dessa forma os camponeses indígenas andinos do Peru e deixando de lado as populações originárias da Amazônia.

Em consequência, as políticas educativas linguísticas durante este período se criaram *in vitro* com o único interesse de forjar a identidade nacional, mas que na verdade serviu como um ponto de estratificação educativa, porque não atendia a toda a comunidade linguisticamente diversa do Peru. Assim, com a chegada da década dos 90 e a passagem pelas crises do 70 e 80, tentou-se reestruturar o Estado peruano por décadas, mas houve falho quanto a transformar a situação educativa do Peru, além de suportar o conflito interno liderado por Sendero Luminoso⁷ e o MRTA⁸ que causou a morte de peruanos tanto no território andino como amazônico.

As tentativas de reestruturar o Estado peruano e melhorar a situação educativa criando políticas educativas linguísticas baseadas no contexto diverso das etnias e línguas faladas em todo o território peruano, as tentativas foram concretizadas em um plano neoliberal liderado pelo ex-presidente Alberto Fujimori Fujimori que baseou seu governo na criação de escolas produtivas em todo o território nacional. Assim os institutos superiores tecnológicos fizeram sua presença no governo do peruano-japonês e com seu estabelecimento o Peru permitiu o nascimento de institutos, escolas e universidades privadas, ingressando em um

⁷ Sendero Luminoso foi um grupo armado revolucionário liderado pelo chamado presidente Gonzalo que teve como ponto de início Huamanga, Ayacucho.

⁸ Movimento Revolucionário Túpac Amaru que iniciou seus ataques ao Estado peruano em julho de 1984. Este grupo esteve liderado por Néstor Cerpa Cartolini e Víctor Polay Campos entre outros integrantes na maioria da classe baixa e meia do Peru da década dos 80.

processo de abertura de capitais nacionais e estrangeiros. Em suma, a educação pública estava sendo afetada pela mercantilização da educação.

Além disso, as políticas educativas linguísticas se centraram no assistencialismo mais que na criação de um plano estratégico com critérios de qualidade. Neste sentido, os programas de alfabetização funcionaram exiguamente porque ainda com a chegada do milênio as regiões periféricas apresentavam precariedades na leitura e compreensão, e também os estudantes de populações indígenas encontravam-se em desvantagem em comparação com os estudantes de espaços urbanos como Lima ou Callao. Por conseguinte, o assistencialismo e o clientelismo da educação no período Fujimori deixou um sistema educativo peruano fragmentado e sem critérios de avaliação certos para reformar a educação peruana.

Com a chegada do novo milênio e a transição de um governo ditatorial para uma democracia intentou-se formar professores e diretores, assim como criar o plano da reforma educativa a partir do Acordo Nacional no governo de Alejandro Toledo Manrique⁹. Desta maneira, incrementou-se o gasto público no setor educativo para pagar a dívida relacionada ao trabalho docente e diminuir a margem de vulnerabilidade social. E como representante da comunidade indígena andina do Peru criou planos econômicos e educativos que visavam melhorar as condições de vida da população andina peruana por meio de distribuição de dinheiro em projetos de produção e capacitação tanto de produtores como de professores e estudantes.

A situação, portanto, das comunidades amazônicas foi relegada por outros cinco anos numa sorte de esquecimento da realidade linguísticas das comunidades originárias do âmbito amazônico e os resultados das provas de medição de aprendizagens deixavam clara evidência de que o Estado ainda mantinha uma dívida histórica com a Amazônia peruana porque os estudantes de Loreto, Ucayali, Madre de Dios, San Martín e Amazonas mostravam baixos rendimentos escolares em comparação com as regiões costeiras e andinas.

Os governos posteriores de Alan García (2006-2011), Ollanta Humala Tasso (2011-2016), Pedro Pablo Kuczynski (2016-2018) e Martín Vizcarra (2018-atual) configuraram um sistema de continuidade de políticas educativas linguísticas baseadas em programas neoliberais seguindo a aplicação de políticas econômicas,

⁹ Alejandro Celestino Toledo Manrique foi presidente do Peru no período de 2001-2006.

não é estranho que nesta última década a maioria de ministros de educação foram economistas. Porém, cabe destacar que programas como a criação de colégios maiores, escolas emblemáticas, o reforço da educação bilíngue intercultural e o aumento do investimento na educação foram medidas que melhoraram significativamente a qualidade educativa do Peru.

Mas, como nasceu o interesse pela aplicação de políticas educativas linguísticas e que enfoque se desenvolveu no Peru? A resposta está orientada ao nascimento de um novo olhar da realidade peruana durante o princípio do século XX com a influência do movimento indigenista nas políticas educativas peruanas como uma voz de protesto frente à situação dos povos indígenas. Por isso, foram organizados congressos nos quais participaram os principais líderes das comunidades indígenas com a finalidade de apresentar seus interesses e necessidades à comunidade nacional e internacional.

Deste modo, o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano celebrado em 1940 em Pátzcuaro, México e anos mais tarde o Primeiro Congresso de Movimentos Índios celebrado em 1980 em Ollantaytambo, Peru, onde os distintos povos indígenas reivindicaram todos seus direitos como povos e apresentaram certas estratégias de ação para resolver os problemas nos quais durante tantos anos se vieram envolvidos. Durante esses quarenta anos entre um congresso e outro, destaca o discurso dos indigenistas centrado, por um lado, na homogeneização nacional, e por outro, na integração das culturas indígenas na sociedade nacional (GARCIA-SEGURA, 2017, p. 291).

A partir desta configuração nacional e internacional, as comunidades indígenas tiveram participação no Estado peruano na década dos 60 com a chegada de Velasco Alvarado ao poder e mantiveram sua presença nos processos políticos e econômicos. Assim, as comunidades indígenas podiam decidir sobre as políticas implementadas pelo governo numa sorte de consulta popular.

No total, o estudo mesmo do indigenismo e a participação das comunidades indígenas na configuração das políticas educativas linguísticas tinha adscrita uma intenção de reestruturação total do estado-nação peruano. Por isso, os líderes tinham interesse em que se reconhecesse a existência do grupo e fosse permitida a participação econômico e política na reforma educativa. Neste sentido, as políticas educativas linguísticas deveriam partir desde o contexto dos agentes sociais.

Por conseguinte, com a participação continua dos indígenas na formulação das políticas educativas linguísticas o Estado peruano teve que focalizar seus

esforços nas seguintes atividades:

- a) Reestruturação do sistema educativo;
- b) Reformulação dos programas de alfabetização;
- c) Inversão em programas de escolarização fundamental;
- d) Apropriação de terras para a criação de sindicatos de trabalhadores e professores;
- e) Inversão no letramento em espanhol e quéchua.

Estes elementos mostram que o estudo do indigenismo no Peru permitiu a aplicação de políticas educativas linguísticas baseadas no “estudo sistemático das culturas e sociedades indígenas e no análise da história política de um Estado com as sociedades indígenas” (GARCIA-SEGURA, 2017, p. 292). Neste sentido, desenvolveu-se um pensamento indigenista de tipo científico e outro político que teve como representantes a Mayer e Castro de Pozo, Mariátegui e Victor Raúl Haya de la Torre, assim como Francisco Izquierdo Ríos, José Maria Arguedas, como representantes culturais e linguísticos do indigenismo.

As tendências científicas, políticas e culturais do indigenismo permitiram que durante a formação de políticas educativas linguísticas fosse levado em consideração o indígena como objeto e meta no sentido educativo. Portanto, “o indigenismo involucrou o desenvolvimento de políticas indigenistas nas quais o centro de atenção [...] era a integração indígena dentro de uma sociedade nacional que respeita suas peculiaridades culturais e valores próprios” (GARCIA-SEGURA, 2017, p. 292).

Como resultado desta virada situacional dos indígenas no Peru, os diversos governos estiveram preocupados em implementar programas educativos linguísticos no âmbito rural como o criado por Valcárcel, ministro de Educação em 1945 que tinha como objetivo fundamental o acesso à escola pública dos indígenas no espaço rural.

Também, foram criados centros de estudos da problemática indígena como o Instituto Linguístico de Verão (ILV) que centrou seus esforços nos estudos antropológicos e linguísticos das comunidades indígenas amazônicas, a participação deste instituto na reivindicação das comunidades amazônicas e a mostra de sua realidade podem ser conhecidos de maneira magistral numa obra literária

fundamental: “El hablador” do Nobel Mario Vargas Llosa.

Em colaboração com o ILV, o Centro Amazônico de Antropologia e Aplicação Prática (CAAAP) desenvolveram programas educativos na região amazônica ajudados pelo Ministério de Educação do Peru que juntos “a outras instituições nacionais e internacionais estabeleceram planos, programas e projetos [se centraram] na atenção educativa bilíngue intercultural com diferentes repercussões nas zonas rurais, onde se concentram a maior parte dos povos indígenas” (GARCIA-SEGURA, 2017, p. 293).

Todos estes esforços tiveram resultados no planejamento linguístico com a formulação da Lei Geral de Educação de 1972 que tinha como objetivo desenvolver programas educativos de Educação Bilíngue Intercultural (EBI). Desta maneira, em 1973 se programou a educação bilíngue no ensino fundamental através da formação de docentes, a criação de materiais didáticos e a elaboração de planos de ensino-aprendizagem centrados na melhoria da educação rural. Mas, segundo Montoya (1990) os governos de Morales Bermúdez (1975-1980), Belaúnde (1980-1985) e Alan García (1985-1988) se concentraram em desarticular a proposta da EBI.

Com as mudanças políticas, econômicas e sociais, as políticas educativas linguísticas no Peru sofreram de transformações que dependiam do objetivo governamental. Portanto, não existiu até a década dos 2000 um plano estratégico multisetorial com a criação do Acordo Nacional até a formação do Plano Bicentenário para o 2021. Os resultados dos planos baseados na melhoria da educação linguística no Peru tiveram sua repercussão na formação do Programa de Educação Rural e Desenvolvimento do Magistério e o Plano Maestro de Alfabetização 2002-2012.

Estes programas conseguiram os seguintes resultados (GARCIA-SEGURA, 2017, p. 298):

- a) Formação da Comissão de Educação do Congresso da República;
- b) Estabelecimento da cooperação multisetorial entre a Defensoria do Povo e o Ministério da Mulher e do Desenvolvimento Humano;
- c) Estabelecimento dos linhamentos da Política da Educação Bilíngue Intercultural para os níveis fundamental, ensino médio e educação de adultos;

- d) Criou-se a Direção Nacional de Educação Bilíngue Intercultural (DINEBI) e a Oficina de Coordenação para o Desenvolvimento da Educação Rural (OER).

O fato mais imprescindível em relação à implementação de políticas educativas linguísticas e na educação em geral é observada na criação do Projeto Educativo Nacional para 2021 com a participação do Conselho Nacional de Educação quem estabelecia os alinhamentos das políticas educativas no Peru junto ao apoio do grupo do Plano Estratégico Setorial Multianual (PESEM) (2012-2016) que pretendiam fortalecer a educação básica com a finalidade de atender a primeira infância, “a educação rural de qualidade, a atenção culturalmente pertinente, o desenvolvimento profissional docente, e a gestão descentralizada da educação” (MINEDU, 2012, p.6).

Porém, os esforços feitos pelo Estado peruano na última década ainda apresentam o problema de baixa qualidade do ensino e “exíguos resultados de aprendizagem dos estudantes e egressos” (RIVERO, 2005, p.200). Com ênfase, a situação é crítica no âmbito amazônico. Em resumo, a situação educativa peruana e as políticas educativas linguísticas sofreram mudanças radicais de acordo com o governo que esteve liderando o Peru. Neste sentido, nos últimos anos as políticas educativas linguísticas puderam basear-se no planejamento multisetorial e na participação direta das comunidades originárias.

Em suma, a situação educativa linguística peruana se caracteriza pelo seguinte:

- a) Mudanças estruturais constantes;
- b) Avaliações baseadas na comparação internacional;
- c) Programas multisetoriais de cooperação educativa, econômica e política.

4 SITUAÇÃO EDUCATIVA PERUANA

4.1 O SISTEMA EDUCATIVO PERUANO

Nesta parte, a pesquisa centra-se na descrição das características do sistema educativo peruano com a finalidade de mostrar quais são os fatores que incidem nos resultados educativos dos estudantes em nível nacional. Neste sentido, o sistema educativo está caracterizado por um baixo investimento no setor, assim como uma escassa participação popular.

Mas aqui não se fará uma apresentação crítica da situação do sistema educativo peruano, sim um detalhamento da estrutura do sistema educativo do país amazônico-costeiro-andino. Assim sendo, o Peru apresenta a seguinte estrutura educativa (GUADALUPE, LEÓN, RODRIGUEZ e VARGAS, 2017, p. 39-40). Níveis educativos:

- Programas de atenção integral à primeira infância (0 a 2 anos)
- Educação básica:
 - Inicial de segundo ciclo (3-5 anos)
 - Educação primária compreende seis níveis normativos (5 a 11 anos)
 - Educação de ensino médio, conformado por cinco níveis, dirigida a estudantes de 12 a 16 anos.
 - Educação básica alternativa destinada a estudantes que não culminaram regularmente os níveis básicos de educação.
 - Educação especial que está dirigido a estudantes com alguma característica diferenciada que não permite o atendimento regular no ensino básico.
- Educação superior que está caracterizada pelo seguinte:
 - Universitária
 - Não universitária com certificação profissional desenvolvidos nos institutos tecnológicos, pedagógicos e escolas artísticas.
 - Não universitária a um nível de primeiro acesso ao grau acadêmico que são considerados pela legislação de 2016 na Lei 30512.

- Educação ocupacional, oferecida a pessoas que não terminaram o ensino fundamental e médio.

Esta estrutura está fortalecida por normativas legais adscritos na Lei Geral de Educação (Lei 28004 e modificativa: Lei 28329) e seu regulamento (Decreto Supremo 0011-2012-ED e seu modificativa, o Decreto Supremo 009-2016-Minedu), a Lei Universitária 30220 e a Lei de Institutos e Escolas de Educação Superior 30512.

Quadro 2 - Tratamento do enfoque intercultural

Valores	Atitudes que supõem	Se demonstra, por exemplo, quando:
Respeito pela identidade cultural	Reconhecimento ao valor das diversas identidades culturais e relações de pertença dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes e estudantes acolhem com respeito a todos sem depreciar nem excluir a ninguém em razão de sua língua, seu jeito de falar, sua forma de vestir, seus costumes ou crenças. • Os docentes falam da língua materna dos estudantes e acompanha com respeito em seu processo de aquisição do castelhano como segunda língua. • Os docentes respeitam todas as variantes do castelhano que se fala em distintas regiões do país sem obrigar aos estudantes a que se expressem oralmente só em castelhano.
Justiça	Disposição a atuar de maneira justa, respeitando o direito de todos, exigindo seus próprios direitos a quem lhe corresponde.	<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes preveem e afrontam de maneira direta toda forma de discriminação, propiciando uma reflexão crítica sobre suas causas e motivações com todos os estudantes.

Fonte: MINEDU, 2016, p. 15

4.2 RESULTADOS DO PERU NA PROVA PISA 2015: COMPREENSÃO LEITORA

Antes de entrar na análise da situação dos estudantes loreanos no ano 2016 nas provas de compreensão leitora, é importante descrever os resultados do Peru na prova Pisa 2015 na área de compreensão leitora; assim conheceremos a crise educativa que existe neste período prévio ao bicentenário peruano, num

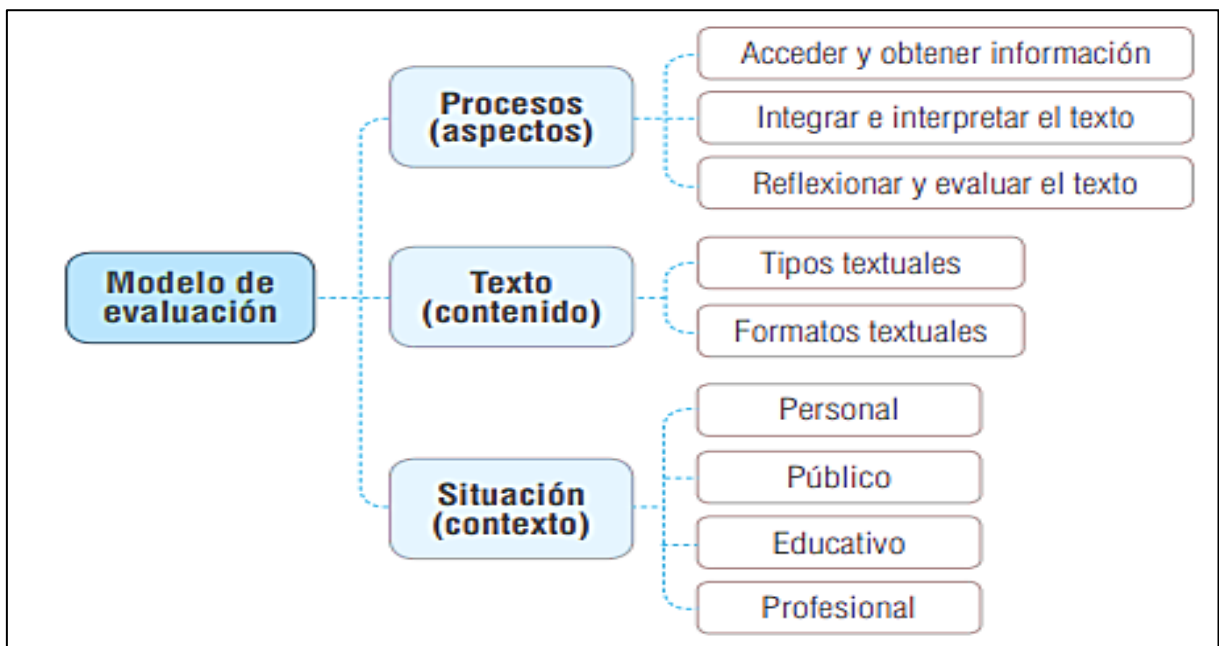
governo que mostrou um comportamento de certa relativização da situação educativa amazônica, porque acreditavam que as provas padronizadas mostrariam uma solução ao problema da heterogeneidade educativa da região Loreto.

Assim, nesta parte do estudo centra-se apenas em mostrar os dados estatísticos (resultados em compreensão leitora) para conhecer a realidade do Peru comparado com outros países do mundo para, posteriormente, apresentar os resultados da prova de censo de estudantes (Provas ECE) de 2016.

Portanto, agora é exposta a posição do Peru na prova PISA 2015, baseados nos resultados gerais, a tendência dos resultados na América Latina e as tendências do desempenho em compreensão leitora segundo as características do estudante e de suas instituições educativas no Peru e que seguem a organização apresentada no texto *El Peru en PISA 2015*, Informe nacional de resultados do ministério de Educação do Peru o ano 2017.

Na prova PISA 2015 o modelo de avaliação esteve focalizado nos domínios de certas competências, como a compreensão de processos, do conteúdo do texto, e das situações ou contextos, tal como mostra a Figura 7:

Figura 7 - Domínios da competência leitora avaliados em PISA 2015



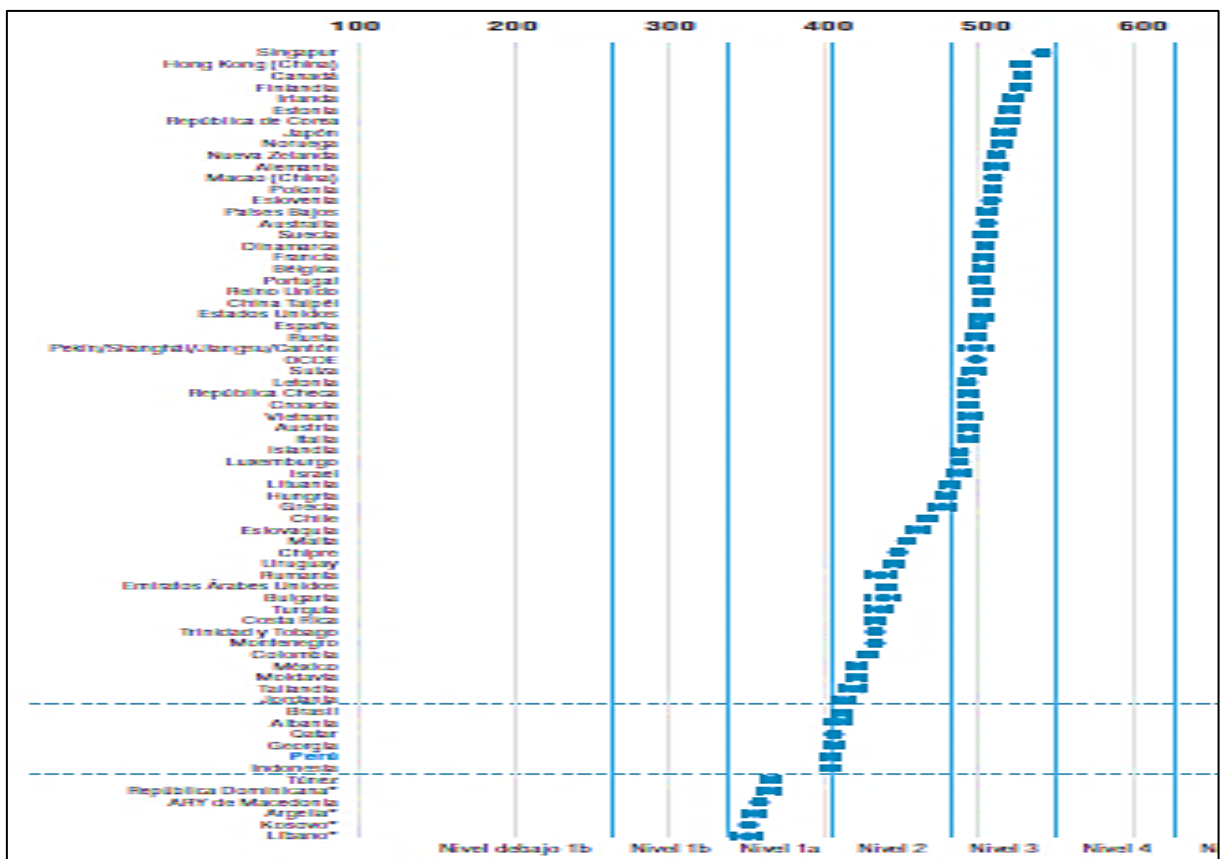
Fonte: OCDE, 2016.

Esta estrutura mostra de modo geral os aspectos que são avaliados na Prova PISA 2015, assim como os domínios que os estudantes devem desenvolver

em seu nível de ensino e aprendizagem na área de leitura. O interesse desta pesquisa não é estudar o conteúdo nem a estrutura total da prova, mas sim descrever o aspecto geral desta.

Neste sentido, a continuação apresenta-se o resultado geral em Leitura segundo a medida ponderada e níveis de desempenho em PISA 2015 (Gráfico1), onde o Peru encontra-se numa posição desvantajosa em comparação com os países participantes desta prova e está longe dos países da OCDE, que possuem níveis superiores (3 pontos). Se comparados com os vizinhos latino-americanos como México, Costa Rica, Colômbia, Uruguai e Chile existe uma diferença significativa, posto que o país amazônico-costeiro-andino está situado no nível 1ao 2, igual a países como Brasil, Jordânia, Geórgia, Albânia, Tailândia e Qatar.

Gráfico 1 - Resultados de Leitura segundo a medida padronizada e níveis de desempenho em PISA 2015



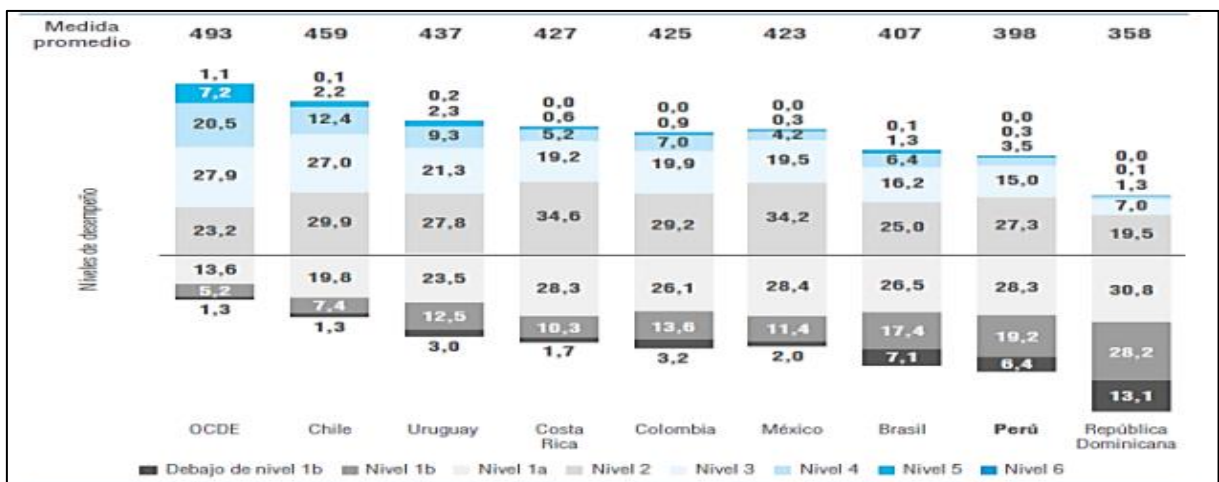
Fonte: OCDE, 2016.

Por outro lado, no que diz respeito ao resultado de Leitura para o Peru, América Latina e OCDE segundo medida padronizada e níveis de desempenho em PISA 2015, a situação do país ainda apresenta certas contradições desde o ponto

de vista geopolítico, econômico e especialmente educativo. Assim, países como “Chile obtém a maior medida padronizada seguido por Uruguai, Costa Rica e Colômbia. Brasil apresenta resultados ligeiramente melhores que Peru” (MINEDU, 2017, p.95).

A Tabela 1 mostra os níveis de análise, assim como a medida padronizada dos países participantes na prova que explica o avanço em matéria de leitura que os estudantes peruanos de 2015 projetaram para os países participantes neste sistema de avaliação. A situação é vista como crítica e preocupante, porque segundo os resultados, a maioria de estudantes peruanos participantes não alcançam níveis de complexidade leitora e que só uma “porcentagem de 27, 3%” (MINEDU, 2017, p. 96) encontram-se no nível 2.

Tabela 1 - Resultado de Leitura para Peru, América Latina e OCDE, segundo medida promedio e níveis de desempenho em PISA 2015



Fonte: OCDE, 2016.

Apesar desta realidade, nos últimos anos de participação nas provas PISA, o Peru comparado com a tendência de seus vizinhos latino-americanos, mostrou uma considerável melhoria, devido à implementação de provas diagnosticas de importância nacional identificou os aspectos fracos do sistema educativo para criar planos de melhoria que estão focalizados na compreensão de textos, assim desde o Ministério de Educação do Peru (Minedu) criaram-se unidades de medida da qualidade da educação. Além disso, implementou-se um Currículo Nacional de Educação para o Ensino Básico Regular (EBR) onde se estabeleceu as competências de aprendizagem por níveis de desempenho.

Também, se fomentou a capacitação docente no novo currículo nacional com a finalidade de orientar os resultados educativos do Peru até o Bicentenário. Assim, era recorrente perceber nas escolas públicas e privadas um interesse total na melhoria da compreensão leitora nas interações educativas. Os concursos de leitura, matemáticas e ciências foram recorrentes na última época, assim como a criação de um Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educativo (PRONABEC) que visa criar oportunidades de estudos a estudantes de baixa renda com alto rendimento acadêmico.

Neste sentido, a tendência de resultados na América Latina coloca o Peru como “o único país da região que mostra uma melhora constante desde PISA 2000, ano de sua primeira participação” (MINEDU, 2017, p. 98) tal como mostra a Tabela 2. Peru cresceu 71 pontos desde o novo milênio e também “a tendência padronizada estimada por PISA também reflete a melhora constante de Peru, que por cada período de avaliação, Peru melhorou 14 pontos” (MINEDU, 2017, p. 98):

Tabela 2 - Variação dos resultados de Leitura para Latino-américa, segundo medida padronizada em PISA 2000-2015

	PISA 2000	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	Variación 2009 - 2012	Variación 2012 - 2015	Tendencia promedio**
Brasil		412	407	407	†	+1	-2
Chile	410	449	441	459	-8	+17*	+5
Colombia		413	403	425	-10	+22*	+6
Costa Rica		443	441	427	-2	-13	-9*
México	422	425	424	423	-2	0	-1
Perú	327	370	384	398	+14*	+13	+14*
Uruguay		426	411	437	-14*	+25*	+5*

Fonte: OCDE, 2016.

Resultados que apresentam um panorama positivo, mas que não representa a mostra real dos resultados alcançados pelos estudantes peruanos, porque algumas vezes a padronização deixa de lado aspectos como a cultura, identidade,

língua, sociedade e até a economia própria de cada estudante.

Sabemos que com a última pandemia ocorrida, a globalização tem suas limitações, não só no aspecto da saúde ou da economia, mas também na educação porque mostra que aqueles países que alegam por uma liberação total do “conhecimento *mainstream*” têm sistemas educativos tão heterogêneos que alocam todos num mesmo nível, indo não apenas contra a individualidade, mas também afetando a coletividade.

Assim, “a heterogeneidade é inerente à natureza humana. Pretender combatê-la, anulá-la, ou reduzi-la é inútil [...]” (PUJOLÀS, 2008). Porém, os resultados de variação dos resultados de Leitura para o Peru, segundo níveis de desempenho em PISA 2000-2015 (Tabela 3) mostram que uma porcentagem superior de estudantes peruanos alcança os níveis básicos e próprios da compreensão leitora, mas “ainda se mostra longe dos padrões da OCDE” (MINEDU, 2017, p. 99).

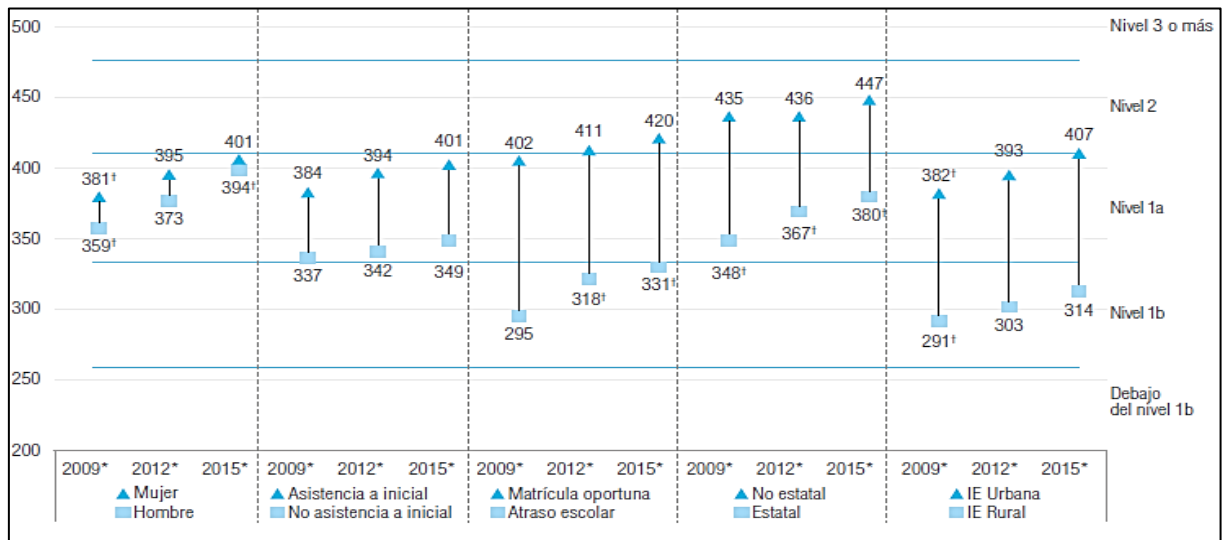
Tabela 3 - Variação dos resultados de Leitura para Peru, segundo níveis de desempenho em PISA 2000-2015

	PISA 2000		PISA 2009		PISA 2012		PISA 2015	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nível 6	0,1	(0,1)	0,2	(0,0)	0,0	-	0,0	(0,0)
Nível 5			0,4	(0,2)	0,5	(0,2)	0,3	(0,1)
Nível 4	1,0	(0,2)	2,6	(0,5)	3,3	(0,6)	3,5	(0,5)
Nível 3	4,9	(0,6)	10,1	(0,9)	11,4	(1,0)	15,0	(0,8)
Nível 2	14,5	(1,1)	22,1	(0,9)	24,9	(1,0)	27,3	(0,9)
Nível 1a	25,5	(1,5)	28,7	(1,1)	29,5	(1,0)	28,3	(1,1)
Nível 1b			22,0	(1,0)	20,6	(1,1)	19,2	(1,0)
Debajo de Nivel 1b	54,1	(2,1)	14,1	(0,9)	9,8	(0,9)	6,4	(0,6)

Fonte: OCDE, 2016.

Em contraste com as tendências do desempenho em compreensão leitora segundo as características dos estudantes e de suas instituições educativas no Peru, existe um panorama significativo que expõe o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Resultados de Leitura por características do estudante e da escola, segundo medida padronizada em PISA 2009-2015.



Fonte: OCDE e Minedu, 2017.

Segundo o Ministério de Educação do Peru “com os resultados na competência leitora ao longo das três últimas avaliações de PISA, se observa que as mulheres obtiveram melhores resultados em comparação aos homens” (MINEDU, 2017, p. 99). Mas é importante ressaltar que a porcentagem total de ambos os subgrupos ainda não alcançou o nível 2.

Com os resultados apresentados nesta parte da pesquisa mostra-se os níveis alcançados pelos estudantes peruanos no ano 2015 para, na seção seguinte apresentar os resultados das Provas ECE 2016: compreensão leitora a nível nacional para posteriormente nos centrar na situação da região Loreto.

4.3 RESULTADOS DAS PROVAS ECE (AVALIAÇÃO CENSAL DE ESTUDANTES) 2016: COMPREENSÃO LEITORA

4.3.1 ECE DE ESTUDANTES DE 2º DE PRIMÁRIA, 4º DE PRIMÁRIA, E 2º NÍVEL ENSINO MÉDIO POR REGIÕES NO 2016: COMPREENSÃO LEITORA

Nesta parte do trabalho expõem-se os resultados das provas ECE de estudantes de 2º de primária, 4º de primária, 2º nível de ensino médio por regiões em 2016: Compreensão Leitora onde mostra-se a situação crítica da região Loreto. A prova ECE divide a análise do avanço dos estudantes que pertencem ao sistema educativo peruano em três níveis: em início, em processo e satisfatório, e o subdivide a estatística em gênero, gestão e área com a finalidade de obter dados

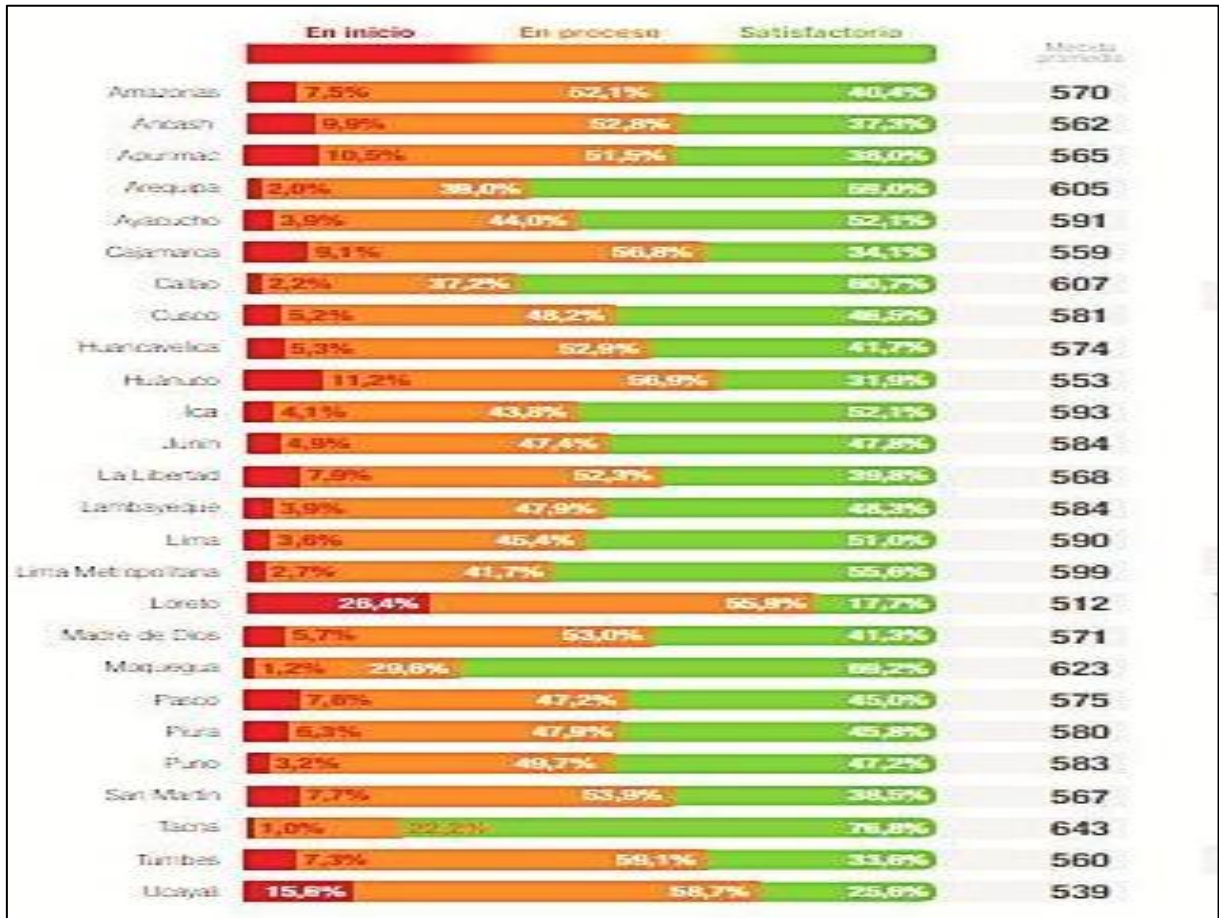
relacionados à quantidade da população feminina e masculina que tem contato com a escola, o tipo de gestão educativa, seja pública e privada, e se a escola está localizada no âmbito rural ou urbano.

Aspectos que são essenciais para compreender as relações educativas no Peru porque existem diferenças significativas no que atinge ao acesso à educação. Por exemplo, é mais complicado para um aluno do âmbito rural terminar o ensino fundamental que um discente urbano devido ao pouco contato com serviços essenciais como eletricidade, internet, bibliotecas físicas e virtuais, etc. Outra prova é que as estudantes devido à idiosincrasia popular são desmotivadas a participar das atividades educativas em zonas rurais.

Além disso, a gestão escolar apresenta uma característica particular: o serviço público algumas vezes carece de uma infraestrutura adequada na zona urbana e rural, os professores recebem exíguos salários, os líderes educativos como os diretores de escola são desmotivados de afiançar uma qualidade educativa porque a maioria dos cursos de melhoria docente supera mais de três salários mínimos da Carreira Pública do Magistério. Por outro lado, a área rural é a mais afetada porque as políticas educativas linguísticas são criadas fora da realidade de cada região, devido a que existe ainda o assistencialismo educativo.

O Gráfico 3 mostra os resultados a nível nacional alcançados pelas regiões do Peru no ano de 2016. É evidente que a região Loreto mostra uma situação crítica porque 26,4% dos estudantes de 2º de primária estão no nível de início e 55,9% em processo. Poderia-se considerar estes dados como positivos, mas na realidade desde o novo século, os estudantes loretanos não tiveram presença significativa no sistema educativo do Peru nos últimos anos porque o estado peruano cria políticas educativas linguísticas sem considerar a complexidade do sujeito-objeto: estudante loreitano.

17,7% estão situados no nível satisfatório. Sinalizando uma alerta para todo o sistema regional porque está-se investindo em programas de melhoria da qualidade docente, mas os esforços não estão sendo suficientes. Assim, as regiões costeiras mostram um avanço maior em comparação com as regiões andinas e amazônicas. Por exemplo, em Tacna, os estudantes de 2º de primária em nível satisfatório somam um total de 99% em processo e satisfatório, em comparação a Apurímac e Ucayali, com 62% e 74% em início e processo, respetivamente.

Gráfico 3 - Resultados de Leitura por regiões: 2º de primária, 2016.

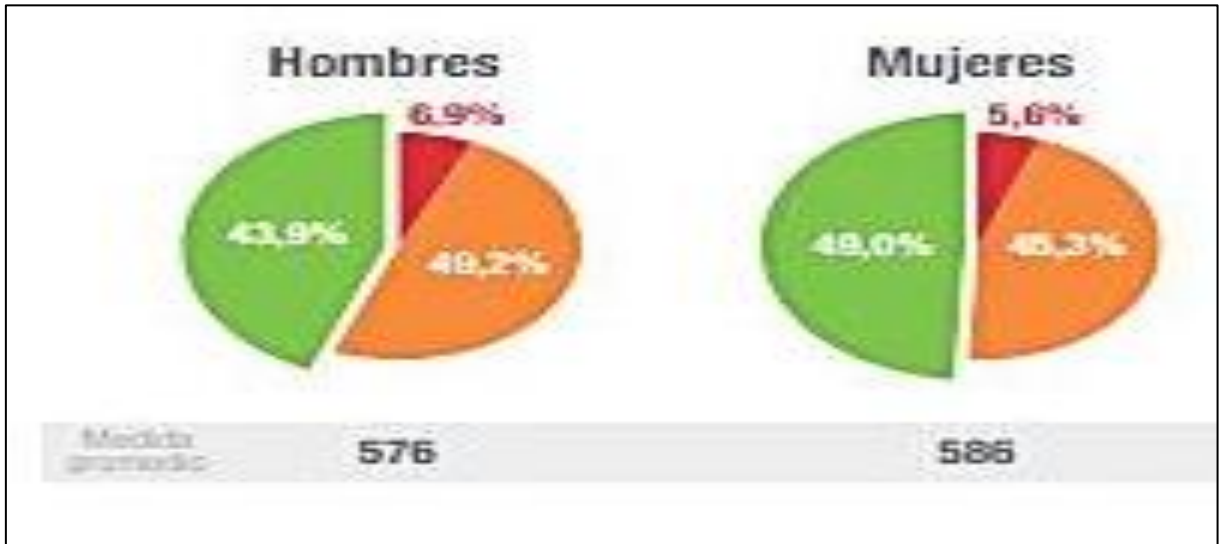
Fonte: Minedu, 2016.

Mas, porque existe tanta diferença entre as regiões? A resposta encontra-se na natureza da prova e no próprio sistema educativo peruano. Isto significa que a prova só está interessada em medir a competência linguística por meio de compreensão de textos que, em alguns casos, não descrevem a realidade e diversidade cultural e linguística do país. Textos que eliminam a criatividade das respostas por estar sujeitas a uma resposta “tipo”, assim como a intenção do Peru de padronizar a educação em todos os seus níveis, confrontando assim a heterogeneidade natural do país amazônico-costeiro-andino.

O Gráfico 4 apresenta os resultados de compreensão leitora por gênero em 2º de primária e é significativo porque existe um fato positivo: 49% de mulheres estão em nível satisfatório comparado aos homens com 43,9%, isto se dá devido à existência de uma política educativa linguística que incide na ideia de maior assistência da mulher nos níveis de educação. Por outro lado, ainda existe 5,6% que se situa em início e a maioria das vezes estão situadas nas zonas rurais, e 45,3%

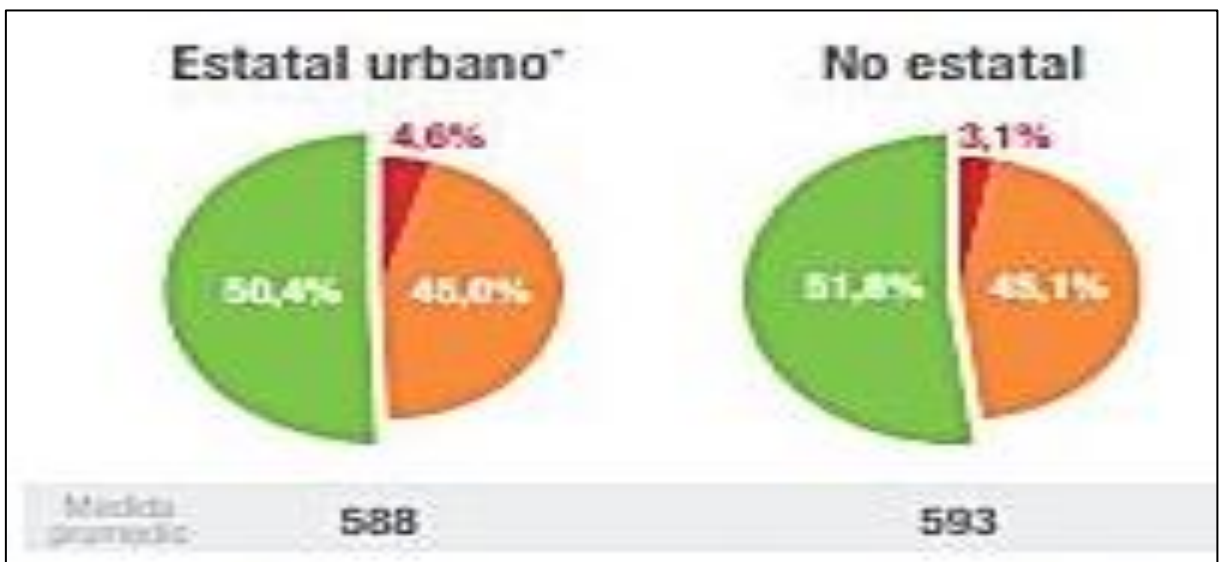
que formam parte da população em processo são uma mostra de que ainda as políticas linguísticas educativas estão falhando em algum aspecto: a diversificação real dos interesses educativos a nível nacional.

Gráfico 4 - Resultados de Leitura por gênero: 2º de primária, 2016



Fonte: Minedu, 2016.

Gráfico 5 - Resultados de Leitura tipo de gestão: 2º de primária, 2016



Fonte: Minedu, 2016.

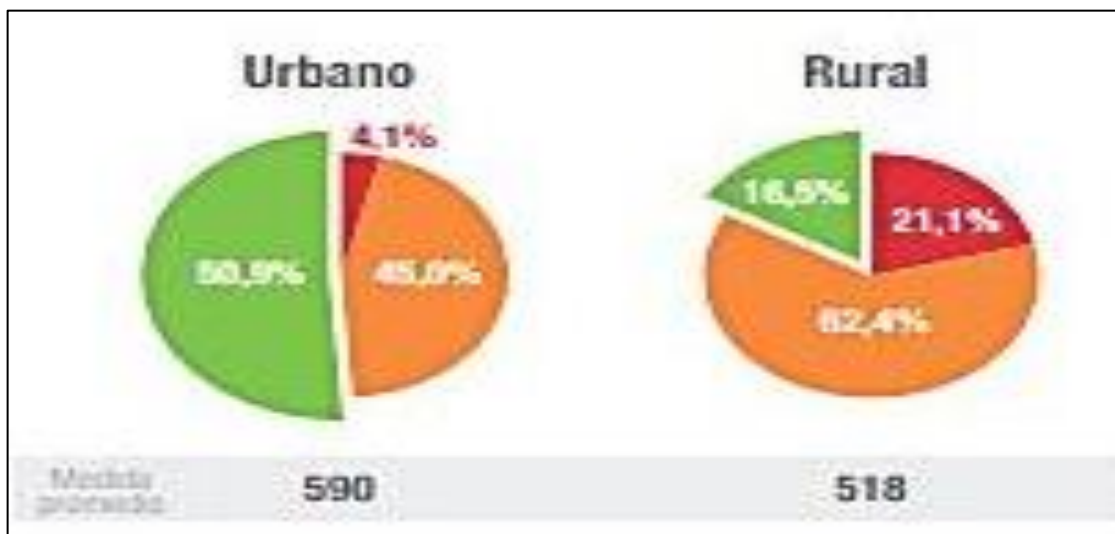
Por sua parte, o Gráfico 5 expõe a grande diferença existente entre o estatal urbano e o não estatal, que no caso peruano é crítico porque só 50,4% dos estudantes de 2º de primária encontram-se no nível satisfatório e 51,8% do não estatal respectivamente o que confronta o Plano Nacional ao Bicentenário 2021

devido que neste documento assinala-se a importância de que mais da metade dos estudantes do fundamental estiveram aptos a compreender o que eles leem para melhorar as participações nas provas PISA. E desta forma estar mais perto dos países da OCDE.

Em adição, o Gráfico 6 descreve a crise que existe no ensino fundamental no âmbito rural porque 21,1% dos estudantes de segundo de primária encontram-se no nível inicial que distancia muito dos estudantes urbanos com 4,1% e a diferença ainda é radical ao comparar o nível em processo, devido que 62,4% dos estudantes de zonas rurais ainda não alcançaram o satisfatório. Esta situação pode ser influenciada pelos seguintes elementos:

- Infraestrutura educativa;
- Acesso a serviços básicos;
- Conectividade de Internet;
- Diversificação Curricular;
- Competência docente;
- Investimento;
- Formação docente;
- Criação de desempenhos de aprendizagem;
- Pesquisa pedagógica escassa;
- Crise da educação no âmbito rural.

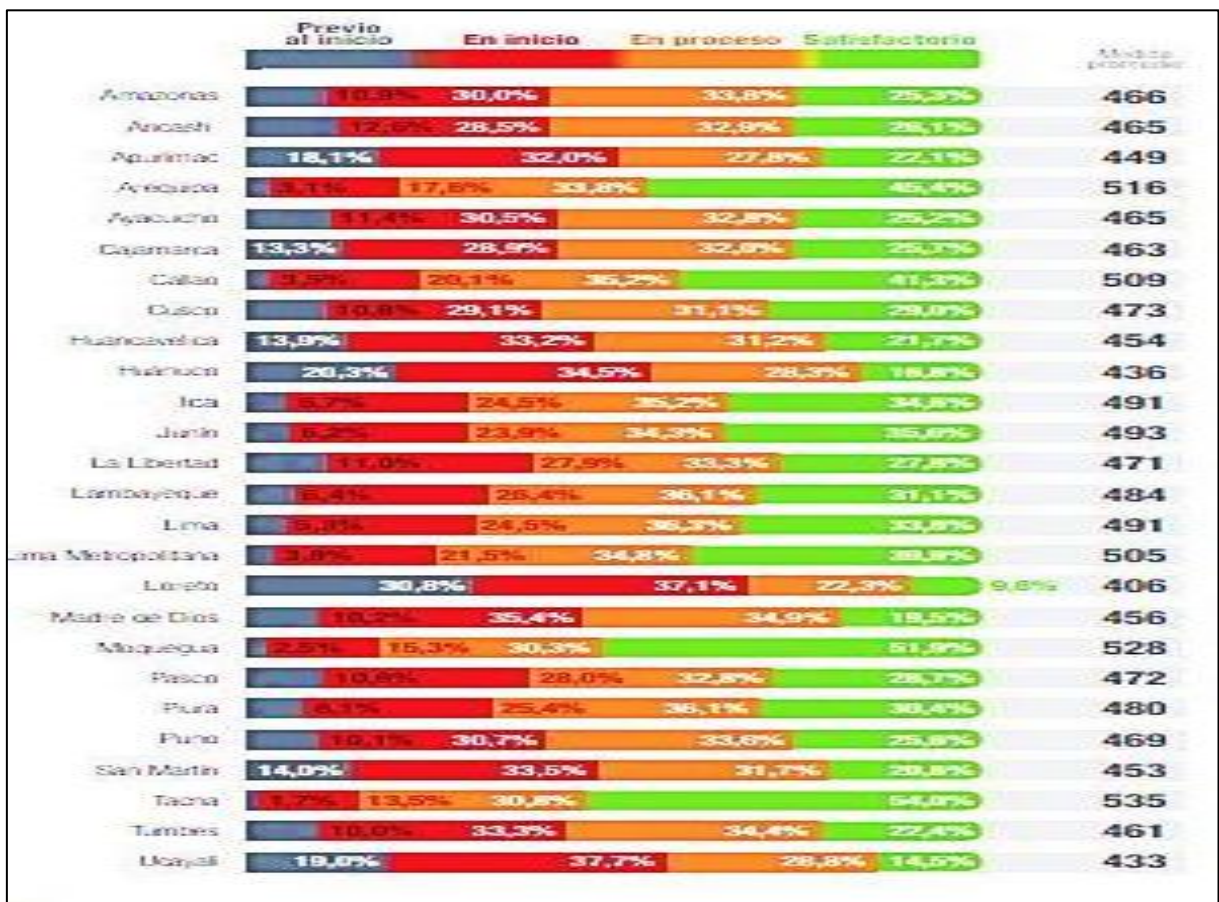
Gráfico 6 - Resultados de Leitura tipo de área: 2º de primária, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

O mencionado no parágrafo anterior considera elementos econômicos, sociais e políticos; portanto, a diferença radical que existe entre o âmbito urbano e rural consiste na escassa sincronização do desenvolvimento educativo que existe no Peru. Desenvolvimento educativo que em 4º de primária ainda se mostra como preocupante porque persiste a diferença entre regiões amazônicas, andinas e costeiras. Por exemplo, Loreto tem estudantes que se encontram no nível anterior ao inicial com um total de 30,8% o que distancia de Lima capital, com 33,8% em nível satisfatório. Moquegua apresenta 51,9% de estudantes em nível satisfatório em contraste com Pasco com 26,7%, indicando que em regiões andinas ainda persiste uma diferença significativa devido à escassa diversificação curricular e o mínimo de análise dos resultados obtidos no 2º de primária, assim como ineficientes planos de melhoria.

Gráfico 7 - Resultados de Leitura por regiões: 4º de primária, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

Neste sentido, a situação da educação do nível primária ainda apresenta problemas vinculados ao acesso e ao tempo que os estudantes têm para assistir às

aulas. Portanto, a diferença crítica entre o urbano e o rural está caracterizada pela infraestrutura e o acesso às tecnologias. Assim, os estudantes urbanos devido ao crescimento populacional e da implementação de serviços básicos nas principais cidades de região, podem ter maiores vantagens que aqueles do âmbito rural que é caracterizado por poucos serviços, tecnologias de baixa qualidade e um sistema educativo que não responde às necessidades de todos os estudantes porque poucos professores estão motivados a ensinar nos espaços rurais.

A compreensão de leitura em 4º de primária segundo o gênero mostra ainda a tendência de que as mulheres estão alcançando níveis positivos com 58,2% em processo e satisfatório tal como mostra o Gráfico 8. Resultado que poderia estar vinculado ao aumento da participação da mulher no ensino fundamental, assim como na promoção de atividades educativas do Ministério da Mulher e Comunidades Vulneráveis em parceria com o Ministério de Educação do Peru.

Gráfico 8 - Resultados de Leitura por gênero: 4º de primária, 2016.



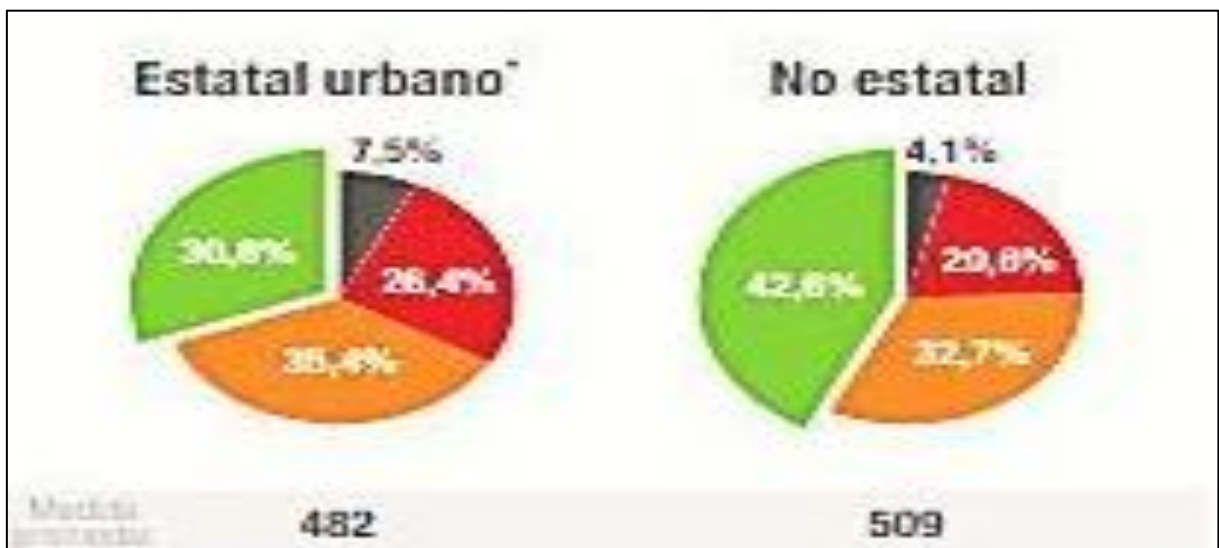
Fonte: Minedu, 2016.

Por outro lado, a tendência da participação da mulher no ensino fundamental está associada ao interesse do estado peruano de fomentar igualdade de oportunidades, segundo o Currículo Nacional de Educação Básica Regular (EBR). Desta forma, trabalhasse os parâmetros da melhoria de igualdade de oportunidades ao Bicentenário de 2021, assim o Peru assume seus compromissos com as Nações

Unidas e com o documento do Acordo Nacional. Em suma, o trabalho da compreensão leitora se coloca como um elemento fundamental para melhorar a qualidade educativa dos estudantes peruanos.

Porém, os resultados obtidos no tipo de gestão (Gráfico 9) em 4º de primária ainda mostram que no estatal urbano, 92,6% de estudantes estão nos níveis inicial, em processo e satisfatório, em contraste com o 96,3% do não estatal. Aqui existe uma significativa prova de que em alguns aspectos no 4º de primária, a gestão não estatal incide na melhoria da compreensão leitora segundo o Ministério de Educação do Peru (2016).

Gráfico 9 - Resultados de Leitura por gestão: 4º de primária, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

Por outro lado, em relação ao tipo de área, em 4º de primária ainda se incrementa a crise dos estudantes porque na área rural 64,8% se encontram no pré-inicial e início em comparação com a área urbana que só tem 31% dos estudantes nos níveis pré-inicial e início. Se olharmos o nível satisfatório a diferença se faz maior porque só 11,2% dos estudantes peruanos de 4º de primária estão no nível satisfatório na área rural que contrasta com 34,4% de estudantes de área urbana que alcançam o satisfatório nas provas ECE. Esta situação comparada ao nível em processo aumenta em um diferencial de 10,8% entre o urbano e rural segundo o Gráfico 10.

Gráfico 10 - Resultados de Leitura por área: 4º de primária, 2016.

Fonte: Minedu, 2016.

Em adição, ao analisar os resultados por regiões no 2º nível de ensino médio os estudantes peruanos no ano 2016, segundo a prova ECE, apresentam problemas na compreensão leitora porque uma porcentagem considerável encontra-se no pré-inicial. Por exemplo, Huancavelica tem 43,6% de seus estudantes no pré-inicial e Lima capital só 14,0%, o que demonstra a crise que existe no nível secundário da EBR nas regiões andinas, assim como amazônicas, porque tanto Huánuco como Madre de Dios tem 38,8% e 21,1% de seus estudantes no pré-inicial o que contrasta com regiões costeiras como Ica e Tacna, tal como mostra o Gráfico 11.

Aqui é interessante indicar que as regiões amazônicas são os contextos que apresentam baixos rendimentos em comparação com as regiões costeiras e andinas, mas nos últimos anos, os estudantes loretanos apresentaram níveis positivos em compreensão leitora, a pesar da precariedade acadêmica e de infraestrutura.

Nesta linha, se consideramos o gênero, os homens apresentam sérios problemas para compreender o que leem devido que 21% dos estudantes estão no nível pré-inicial e início em relação a 19,6% de mulheres. Mas esta situação poderia vincular-se a evasão dos estudos que acontece nos últimos anos, porque no âmbito urbano ou rural, os homens tem que trabalhar para ajudar na economia familiar.

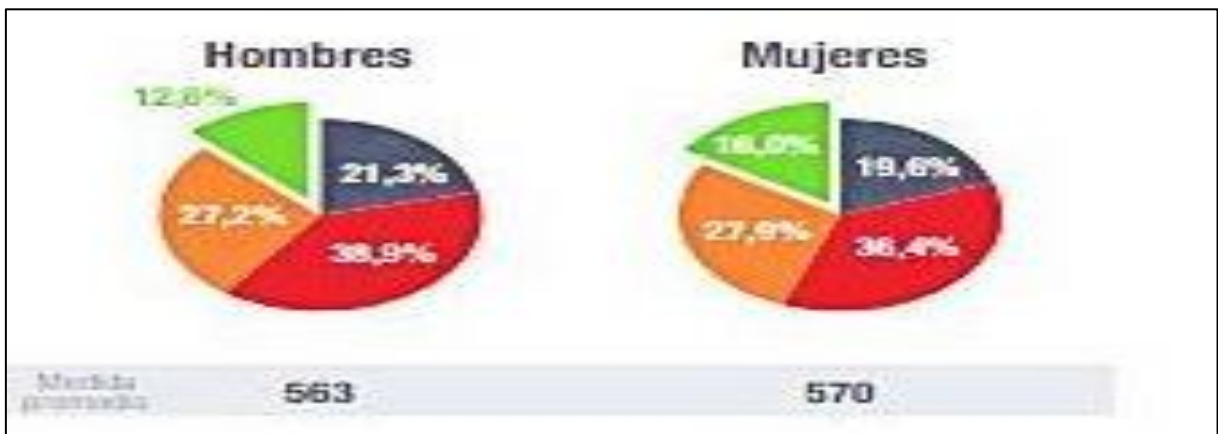
Assim, temos estudantes trabalhando antes e depois das aulas em todo o território nacional. A tendência é maior no âmbito rural que no urbano.

Gráfico 11 - Resultados de Leitura por regiões: 2º nível ensino médio, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

Gráfico 12 - Resultados de Leitura por gênero: 2º de ensino médio, 2016.



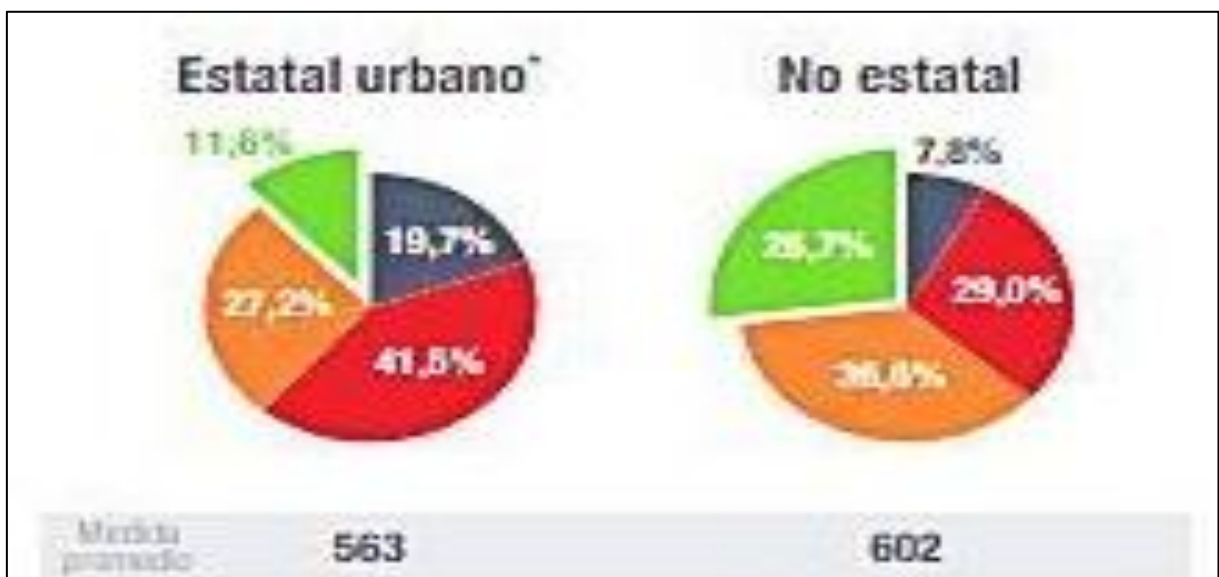
Fonte: Minedu, 2016.

Em contraste, a melhoria da compreensão leitora nas mulheres segundo o Gráfico 12 está associada a mudança da idiosincrasia nacional peruana porque agora tem-se uma quantidade maior de mulheres participando no sistema educativo tanto no fundamental como no médio, assim como no universitário. Esta situação foi

favorecida pelo Currículo Nacional que incide na ideia de criar oportunidades para todos além de fomentar a igualdade e a equidade em todos os processos de ensino-aprendizagem.

Mas, de fato existem grandes diferenças no tipo de gestão no 2º nível de ensino médio devido a que no âmbito não estatal os estudantes alcançam 26,7% que distancia do 11,6% no estatal urbano. Isto poderia estar vinculado ao mínimo investimento em infraestrutura educativa, assim como que as escolas não estatais aumentaram consideravelmente nos últimos anos provocando uma competência deliberada pela população em idade escolar. Além de que as escolas não estatais promovem competições internacionais e investem em provas educativas em todos os seus níveis. O Gráfico 13 nesta linha mostra que 19,7% dos estudantes do âmbito estatal urbano ainda se situam no pré-inicial e poderiam estar em condições desfavoráveis de melhoria devido a que só 7,8% dos estudantes do não estatal ainda não alcançaram o nível inicial.

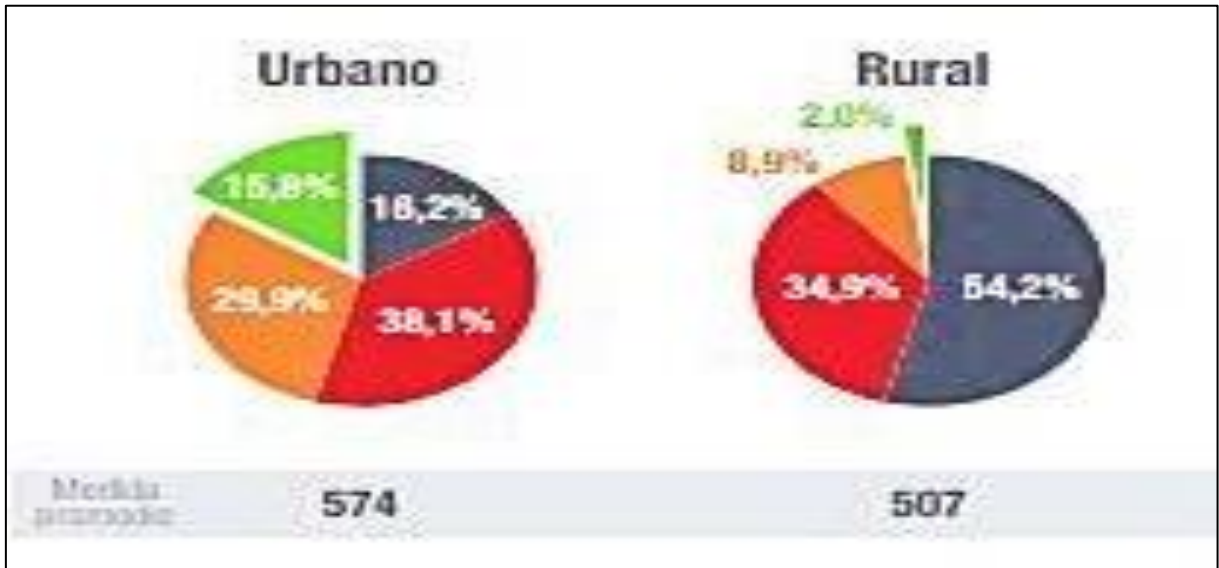
Gráfico 13 - Resultados de Leitura por gestão: 2º de ensino médio, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

Aqui existe uma contradição metodológica no sistema educativo porque segundo o setor privado, a educação deve responder as necessidades dos estudantes peruanos, mas ainda exigem pagos altos nos créditos educativos. Além disso, a qualidade educativa é questionada porque os rendimentos acadêmicos não são os melhores.

Gráfico 14 - Resultados de Leitura por área: 2º de ensino médio, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

A situação é mais crítica se tomamos em conta a área no 2º de ensino médio, porque o âmbito rural apresenta 54,2% de estudantes peruanos que não alcançam o nível inicial devido a aspectos como a evasão escolar, o desinteresse de culminar os estudos médios porque é preciso trabalhar no campo para apoiar os pais na economia familiar que contrasta com 68% de estudantes do âmbito urbanos localizados no inicial e em processo. Esta situação é fomentada pelo precário acesso aos serviços educativos no âmbito rural e a mínima diversificação econômica que possa incidir na melhoria laboral das famílias para que desta forma se elimine a evasão escolar na área rural.

Em síntese, nesta parte do trabalho, expuseram-se os resultados gerais da prova ECE de 2016 com a finalidade de posteriormente apresentar o contexto loreto e sua crítica singularidade.

5 A REGIÃO DE LORETO

5.1 BASES FÍSICAS E GEOGRÁFICAS DE LORETO

Em um processo de estudo é importante marcar o contexto geográfico da pesquisa; portanto, neste trabalho mencionam-se as bases físicas e geográficas de Loreto com a finalidade de localizar o leitor no centro da análise da realidade amazônica peruana. Assim sendo, mostram-se algumas figuras para revelar a importância geopolítica da região que compartilha fronteiras com países com forte participação política e econômica na América do Sul: Colômbia, Equador e Brasil, além disso, contam com uma quantidade importantíssima de recursos naturais como petróleo, gás, ouro, madeira, variedade de peixes e uma maravilha natural mundial: o rio Amazonas.

Figura 8 - Localização de Loreto



Fonte: Google Maps, 2020.

A intenção de mencionar estes aspectos da região é primordialmente mostrar as potencialidades de uma totalidade complexa onde se poderia construir um país com maiores oportunidades para os peruanos de origem amazônica. Nesta perspectiva, a Figura 8 mostra a localização de Loreto localizada na parte nordeste do Peru que forma parte de um conjunto de regiões amazônicas como Ucayali,

Amazonas, Madre de Dios, San Martín, Huánuco e Cusco. Aqui é importante mencionar que se consideram estas regiões como amazônicas pela presença de floresta e grupos étnicos amazônicos e não só a condição geográfica.

A região Loreto segundo o Congresso da República do Peru (2019, p. 5) compõe uma superfície de 368.852 Km², representando do total do território nacional do país amazônico-costeiro-andino, 28,7%. Além disso, Loreto compartilha fronteiras estratégicas com três países essenciais para a economia peruana: Equador, Colômbia e Brasil. Desta forma, “representa 38% do total de fronteira do país com zonas de maior vulnerabilidade geopolítica” (CONGRESSO DA REPÚBLICA DO PERU, 2019, p.5).

Em adição, a região amazônica nordeste está dividida em 7 províncias e 51 distritos, composta de “705 das 1786 comunidades indígenas existentes no Peru” (CONGRESSO DE LA REPÚBLICA, 2019, p. 5). Neste sentido, tomando em conta superfície, população e densidade populacional de 2019 e os últimos dados do Instituto Nacional de Estatística e Informática (INEI), Loreto tem um total de 1.076.937 pessoas no seu território, 3,23% do total nacional.

Tabela 4 - Loreto: Superfície, população e densidade populacional 2019

Departamento	Superfície (Km²)	Población Estimada 2019	Densidad Poblacional hab/km²
PERÚ TOTAL	1,280,085.9	33,260,408	26
Loreto	368,773.2	1,076,937	3

Fonte: Congresso da República do Peru (2019)

Por outro lado, segundo o Banco Central de Reserva do Peru (BCRP) (2009, p. 2), Loreto apresenta as seguintes características:

- Clima cálido, úmido e chuvoso;
- Temperatura anual mínima de 22°C e máxima de 32°C;
- Precipitação pluvial entre os 2 000 e 3 000 mm anuais;
- Sua capital é Maynas com um 55,3 % da população regional.

Em síntese, as bases físicas e geográficas de Loreto estão associadas às características próprias da Floresta Amazônica e sua variedade territorial. Porém, apesar desta bela diversidade, existem problemas vinculados à infraestrutura territorial como falta de rodovias, aeroportos e portos fluviais que conectem a todas as cidades da região loreтана.

5.2 CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS DE LORETO EM 2016

As características sociais, políticas e econômicas de Loreto em 2016 estão vinculadas à diversidade própria da região. Neste sentido, a região amazônica peruana está formada por 29 etnias indígenas de um total de 51. Esta situação coloca a Loreto em um dos lugares com maior heterogeneidade étnica e linguística do Peru. Mas existe uma realidade crítica que incide na ideia de que a taxa de analfabetismo “da população indígena de Loreto de 15 anos e mais é de 19,7%, e 17% maior do que a população urbana. E o abastecimento de água é, maiormente, de rio ou manancial” (BCRP, 2009, p.19-20).

Por outro lado, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que toma em conta a esperança de vida, educação, e ingresso familiar per capita mensal, a região é a décima sexta entre as 24 regiões do Peru. Assim, “Loreto tem um longo caminho a percorrer para fechar as lacunas existentes tanto no interior da região como em relação a outras regiões do país de maior desenvolvimento relativo” (BCRP, 2009, p. 20). Este aspecto não só afeta as relações sociais e econômicas na região, mas também incide diretamente no desenvolvimento educativo dos estudantes loretanos.

Assim, a precariedade presente na região de Loreto provoca crises sociais como as expostas no Quadro 3 que estão vinculadas ao ambiente. Por isso, temos levantamentos indígenas em relação à contaminação da água por petróleo e à destruição da Floresta Amazônica.

Neste sentido, em Loreto se apresentam os seguintes problemas políticos:

- Pouca presença no Congresso da República;
- Heterogeneidade ideológica;

- Diversidade de partidos políticos;
- Políticos que não representam as comunidades indígenas rurais;
- Brigas internas entre partidos.

Quadro 3 - Conflitos sociais em Loreto até 2019

Tipo	Caso	Lugar
Socioambiental	La Federación de Comunidades Nativas del Río Marañón y Chontara – FECONAMACH, demandan que se atiendan sus demandas sociales, económicas, de relacionamiento y de participación ciudadana, consideradas dentro de su Plan Estratégico Quinquenio 2018-2022.	Distrito de Uruarinas, Provincia de Loreto, departamento de Loreto.
Socioambiental	La comunidad nativa de Santa Rosa demanda que se atiendan los impactos ambientales y sociales generados por el derrame de petróleo el 1 de enero de 2019, en el Km 323 del Oleoducto Norperuano.	Distrito de Manseriche, Provincia del Datem del Marañón, departamento de Loreto.
Socioambiental	Un sector de Comunidades Nativas del Morona y sus organizaciones representativas se oponen al desarrollo de actividades de hidrocarbúricas en el Lote 64 por parte de la compañía GeoPark por temor contaminación ambiental y ausencia de consulta previa, lo cual ha originado discrepancias entre organizaciones representativas.	Distrito Morona, provincia de Datem del Marañón, región Loreto.
Socioambiental	La Federación de Pueblos Indígenas Achuar y Uruarinas del Río Comenio (FEPIAURC) que representa a algunas comunidades del Bajo Comenio, demanda a la empresa Pluspetrol Norte S. A. operadora del Lote 8, compensación por uso de tierras e indemnización por impactos al ambiente entre otros. Así también solicita la intervención del Estado para la atención de un conjunto de pedidos entre los cuales se encuentran el acceso al agua potable, atención de salud integral, becas para estudios de educación superior e iluminación de comunidades.	Distrito de Trompeteros, provincia de Loreto, región Loreto.
Socioambiental	El Frente de Defensa y Desarrollo de la Provincia Datem del Marañón (FREDEDAM) convocó a un paro provincial el 15 de enero de 2016 con el fin de que el Estado atienda una plataforma de veintuna demandas sociales relacionadas a servicios básicos y de infraestructura, iluminación de tierras y a la operatividad del lote 64.	Provincia de Datem del Marañón, región Loreto.
Socioambiental	La Federación de Comunidades Nativas del Comenio (FECONACOR), la Federación de Pueblos Indígenas Quechuas del Pastaza (FEDIQUEP), la Organización de Pueblos Indígenas Kichwas, Amazónicos Frontarzos del Perú y Ecuador (OPIKAFPE) y Asociación Cocama de Desarrollo y Conservación San Pablo de Tishco (ACODECOSPAT), demandan la implementación de un proceso de consulta previa ante la posible suscripción de un nuevo contrato para la exploración y explotación del Lote 192, que el Poder Ejecutivo cumpla con los acuerdos suscritos en el marco de los espacios de diálogo (Actas de Lima, Teniente López, José Olaya, Andoas) y los acuerdos derivados del proceso de consulta previa del Lote 192 del año 2015.	Provincias de Datem del Marañón y Loreto, región Loreto.
Socioambiental	La comunidad nativa Mayurú y la Federación de la Nacionalidad Wampis del Perú, entre otras organizaciones, reclaman a la empresa PetroPerú y al Estado la atención de sus demandas sociales relacionadas al derrame de petróleo ocurrido en febrero de 2016.	Distrito de Morona, provincia de Datem del Marañón, región Loreto.
Socioambiental	Las organizaciones indígenas ACONAKKU, FEPIAURC, FECONAT, DRIAP y FEDINAPA protestan por los derrames de petróleo en el oleoducto norperuano en la región Loreto y por el impacto ambiental que habría ocasionado la actividad petrolera en los lotes 8 y 192; y las comunidades indígenas de las cuencas del Bajo Comenio y del Marañón, en los distritos Trompeteros y Uruarinas de la provincia de Loreto, exigen la paralización de actividades en la Estación 1 del oleoducto norperuano.	Provincia de Loreto, región Loreto.
Socioambiental	La comunidad nativa Hucsepá se opone a la categorización que se pretende otorgar a la Zona Reservada de Yaguas, en tanto no se realice un proceso de consulta previa.	Ubicación: Comunidad nativa Hucsepá, distrito de Putumayo, provincia de Putumayo, región Loreto.
Socioambiental	Protagonistas de la comunidad nativa Chapis demandan que el Estado y Petroperú atiendan sus demandas vinculadas a la compensación e indemnización por los daños ocasionados, el cambio de oleoducto Ramal Norte, entre otras, a razón del derrame de petróleo detectado por la empresa el 7 de noviembre, en el kilómetro 221,5 del Oleoducto Norperuano.	Comunidad nativa Chapis, distrito Manseriche, provincia Datem del Marañón, región Loreto.
Comunal	La Comunidad Nativa de Santa Rosa y la Comunidad Nativa de Belén de Plantanayacu mantienen una disputa territorial por el reconocimiento sobre una parte del territorio comunal que los afectaría en el acceso a beneficios por la actividad petrolera en la zona.	Distrito de Trompeteros, provincia de Loreto, región Loreto.

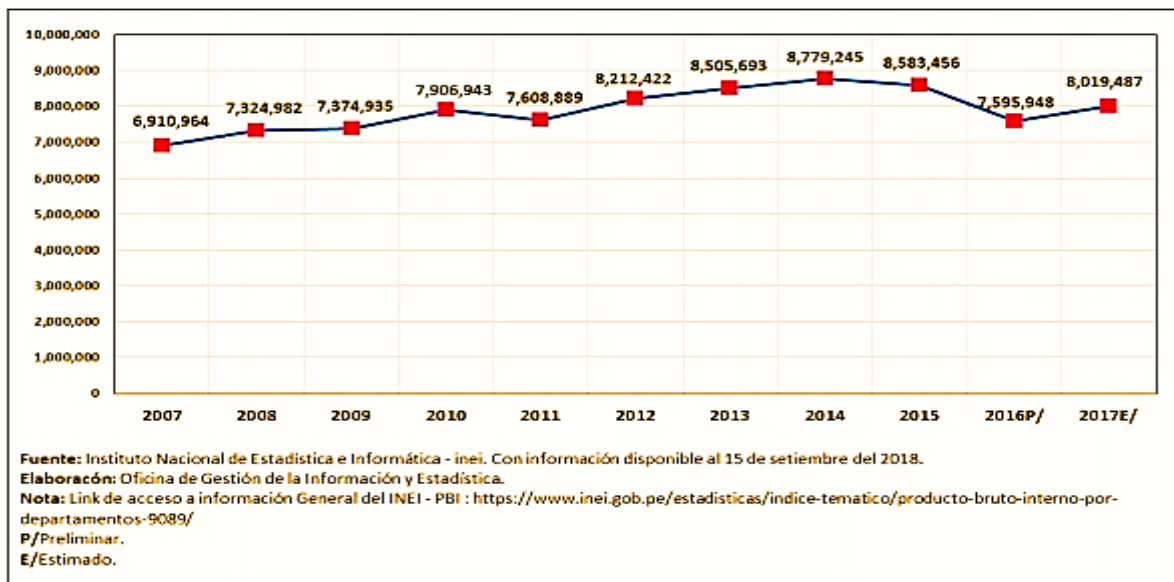
Fonte: Defensoría del Pueblo – Reporte de Conflictos Sociales N°180 – febrero 2019

Em relação ao âmbito econômico, segundo o INEI (2017) o Produto Interno Bruto (PIB) de Loreto só representa 1,71% do total nacional do país amazônico-costeiro-andino. Assim, desde o ano de 2007 a região apresentou um incremento significativo em relação a sua contribuição à economia nacional, mas ainda apesar da importância de seus recursos naturais falta investimento significativo em infraestrutura portuária, naval e aeroportuária. Além disso, a economia loretoana sofre de escassa incidência na diversificação econômica por falta de indústrias próprias.

Portanto, como mostra o Gráfico 15, o PIB loretoano desde 2007 até 2017 só ofereceu um crescimento de 7.163.952.455 *nuevos soles* o que representa um crescimento relativo de 0,1% nos últimos onze anos. Aqui é importante indicar que em 2016 o PIB interno loretoano teve uma significativa caída durante o governo de Ollanta Humala Tasso, apesar de que o PIB nacional nesse mesmo ano foi de 3,9% com índices positivos para a economia peruana. Uma resposta a esta situação é que o setor hidrocarbonetos diminui sua produção e só os setores mineiros, do transporte e as comunicações tiveram incidência no PIB peruano.

Existe um crescimento positivo devido ao aumento dos preços dos hidrocarbonetos, mas o problema da distribuição da riqueza é crítico no contexto peruano. Por isso, temos regiões como Loreto, Madre de Deus, Huancavelica, Cerro de Pasco, que representam ingressos anuais superiores as regiões costeiras como Lambayeque, La Libertad e Ica. Assim, temos claramente delimitado que apesar de que Loreto possui recursos naturais, petróleo e gás, não obtém a distribuição equilibrada durante o *canon* petrolero.

Gráfico 15 - Loreto, Produto Interno Bruto (PIB) 2017, valores a preços constantes 2007 (mil de nuevos soles)



Fonte: Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI, 15 de dezembro do 2018.

5.3 A QUESTÃO INTERCULTURAL, LINGÜÍSTICO-CULTURAL DE LORETO EM 2016.

A situação educativa loretoana sofre de problemas como a escassa

assistência escolar, baixa taxa de alfabetização, qualidade educativa precária que incide nas relações sociais, políticas e econômicas da região, porque a maioria de estudantes loretanos não alcança estudos universitários, o que reflete na baixa competitividade regional em comparação com outros contextos populacionais do Peru.

Por exemplo, a taxa bruta de assistência escolar da população de 12 a 15 anos de idade entre os anos 2007 a 2017 aumentou consideravelmente, mas isto não significou um avanço na qualidade acadêmica dos estudantes, tal como mostram os resultados das provas ECE nos últimos anos (CONGRESSO DA REPÚBLICA, 2019, p. 9). Assim, ao terminar os níveis educativos, os estudantes loretanos têm menos possibilidades de encontrar um emprego de qualidade de bom salário que outros de regiões costeiras ou andinas.

No que atinge o aspecto étnico, segundo o BCRP (2009, p. 62) Loreto mostra as seguintes características:

- 11 famílias linguísticas, 29 etnias e 705 comunidades indígenas amazônicas, com uma população de 105 900 habitantes, um total de 11,9% do total regional;
- Maior presença indígena nas províncias de Maynas e Datem del Marañón;
- População indígena total de 332 795 habitantes (1,2% do total nacional);
- Estão situados o total das famílias linguísticas Huitoto, Peba-Yagua, Tucano e Zaparo.

Em adição, em Loreto se observa uma diversidade educativa que está intrinsecamente associada à pluralidade étnica e linguística, o que na maioria das vezes não é tomado em conta ao momento de elaborar políticas linguísticas educativas para a população escolar loreтана diversa e plurilíngue. Ali está o maior erro da educação peruana, quando aborda a realidade loreтана e, sobretudo a amazônica.

Neste sentido, a questão Intercultural, linguístico-cultural de Loreto está vinculada à variedade linguístico-cultural. Neste sentido, existem certos traços culturais comuns compartilhados com as demais comunidades amazônicas. Assim, como explica Solís (2009, p. 302-303), em Loreto se pode visualizar uma dinâmica

de interações associadas à heterogeneidade das comunidades indígenas estabelecidas em todo o território da região, as quais apresentam as seguintes características:

- Alto grau de cosmovisão em todas as culturas indígenas;
- Humanidade muito estendida;
- Os conhecimentos locais incorporam processos cognitivos que estão vinculados a sonhos, visões, revelações, etc;
- A concepção de todas as coisas ou seres do universo têm dono;
- A prática da dieta como estratégia de limpar o coração;
- Diferença entre povos dos rios e da floresta;
- Conservação da casa comunitária.

Neste sentido, o alto grau de cosmovisão em todas as culturas indígenas é entendido como o elemento de pertença a um grupo. Assim, todos os seres que interatuam na comunidade formam parte de um conjunto mais complexo: o Universo.

Em suma, a humanidade se converte em um elemento mais estendido, portanto, a estrutura não é fechada, todo o conhecimento da realidade é dinâmico e não só aceita uma situação de contato. Por isso, as comunidades indígenas em Loreto apreciam a diversidade cultural e aceitam a língua do outro e utilizam o espanhol como um idioma de contato. Assim sendo, a diversidade linguística loreтана permite que os cidadãos utilizem o espanhol para a educação e o trabalho que dependem do contexto.

Mas, como se estabelece este contato de línguas diversas e com características próprias? A resposta está na epistemologia dos povos indígenas loretanos que é compartilhada com a maioria das comunidades amazônicas: associar a língua aos antepassados, considerar os costumes como parte da idiossincrasia e da interação diária: comércio, viagem, celebrações, etc. Como indica Solís (2009, p. 302-303), isto ocorre porque as comunidades indígenas amazônicas estabelecem forte relação entre todos os membros do Universo, por isso, a natureza forma parte da própria língua, assim os nomes que são as coisas, são muito diferentes ao espanhol.

Porém, as línguas indígenas em Loreto influenciam na denominação dos objetos. Por exemplo, ao colocar nomes nas frutas: *chambira*, *zapote*, *aguaje*, etc. São nomes que têm suas raízes em termos indígenas. Por outro lado, as línguas indígenas também influenciam a dinâmica da saúde, porque as comunidades utilizam tratamentos com medicamentos de origem nativos, assim a língua cria um número determinado de nomes que se apresentam no espanhol loreto. Por exemplo, os medicamentos utilizados para curar podem ser: *sangre de drago*, *uña de gato*, *achiote* que não tem um significado exato nos dicionários de espanhol da RAE (*Real Academia de la Lengua Española*), mas que fazem referência a seus usos em contextos amazônicos.

Loreto apresenta uma diversidade inclusive no tipo de comunidades indígenas. Temos grupos que se estabelecem perto aos rios e aqueles que constroem suas moradias na floresta. Isto é significativo, porque as palavras na própria língua também apresentam diferenças, não só de significado, senão de variação sociolinguística.

As palavras utilizadas em um contexto algumas vezes têm outra conotação. Além disso, existem comunidades indígenas que não são contatadas, seja por restrição deles, ou porque esses grupos indígenas conformam instituições de proteção para aquelas comunidades.

O estudo sobre a diversidade das comunidades indígenas amazônicas na América Latina presente no Atlas sociolinguística de povos indígenas da América Latina da UNICEF de 2009 indica desta forma que os povos indígenas amazônicos peruanos são constituídos pelos seguintes grupos e famílias linguísticas:

- Arawa
- Arawak
- Bora
- Candoshi
- Cahuapana
- Harakmbut
- Jívaro
- Munichich
- Pano
- Peba-Yagua

- Quechua
- Shimaco
- Takana
- Tikuna
- Tukano
- Witoto
- Záparo
- Tupi-Guaraní: Cocama-Cocamilla y Omagua

Esses grupos, como indica a Tabela 5 a seguir, estão distribuídos por todo o território loreto. Em Maynas existem 22.508 cidadãos indígenas entre homens e mulheres; em Mariscal Ramón Castilla, 10.446; Datem del Marañón, 21.251; Alto Amazonas, 22.039; Loreto, 19.759; Ucayali, 7.357 e Requena com um total de 4.540.

Tabela 5 - Distribuição da população indígena de Loreto por província e sexo

Loreto comunidades	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
	105 900	100	55 853	52,7	50 047	47,3
Provincias						
Maynas	22 508	21,3	12 133	53,9	10 375	46,1
Datem del Marañón	21 251	20,1	10 633	50,0	10 618	50,0
Alto Amazonas	22 039	18,9	10 313	51,5	9 726	48,5
Loreto	19 759	18,7	10 991	55,6	8 768	44,4
Mcal. Ramón Castilla	10 446	9,9	5 600	53,6	4 846	46,4
Ucayali	7 357	6,9	3 883	52,1	3 524	47,9
Requena	4 540	4,3	2 350	51,8	2 190	48,2

Fonte: INEI - Censos de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana 1993 y 2007. BCRP, 2009.

Em suma, Loreto concentra um número considerável de grupos étnicos do Peru, se tomamos em conta os censos de Comunidades Indígenas da Amazônia de 1993 e 2007. Porém, as condições de interação algumas vezes são condicionadas pela pouca visibilidade estatal e pela escassa participação loreto na delimitação de políticas educativas linguísticas, porque ainda se programam políticas de assistencialismo que não tomam em conta os elementos próprios da comunidade loreto: língua associada a natureza, pensamento étnico que considera a terra

como um bem comunitário, a liderança política parte desde a comunidade e não desde as eleições de uma só pessoa, etc.

Tentou-se mostrar a diversidade loretana e amazônica nos governos anteriores ao bicentenário peruano, assim se estabeleceu o dia 27 de maio como dia das diferentes línguas no Peru, com a intenção de fomentar a comunicação e a identidade peruana, e assim se confirma a complexidade cultural, linguística da sociedade peruana, especialmente da loretana.

Finalmente, no presente trabalho só se mostram esses dados para apresentar a diversidade linguística, a questão intercultural de Loreto, sem detalhar as características dos diversos grupos indígenas presentes na região, porque a intenção é analisar as políticas educativas linguísticas aplicadas no último ano de governo de Ollanta Humala Tasso (2016) e não a etnografia loretana. Em contraste, se mencionam as características linguístico-culturais da região, porque considera-se que é um elemento que influencia na melhoria da compreensão leitora.

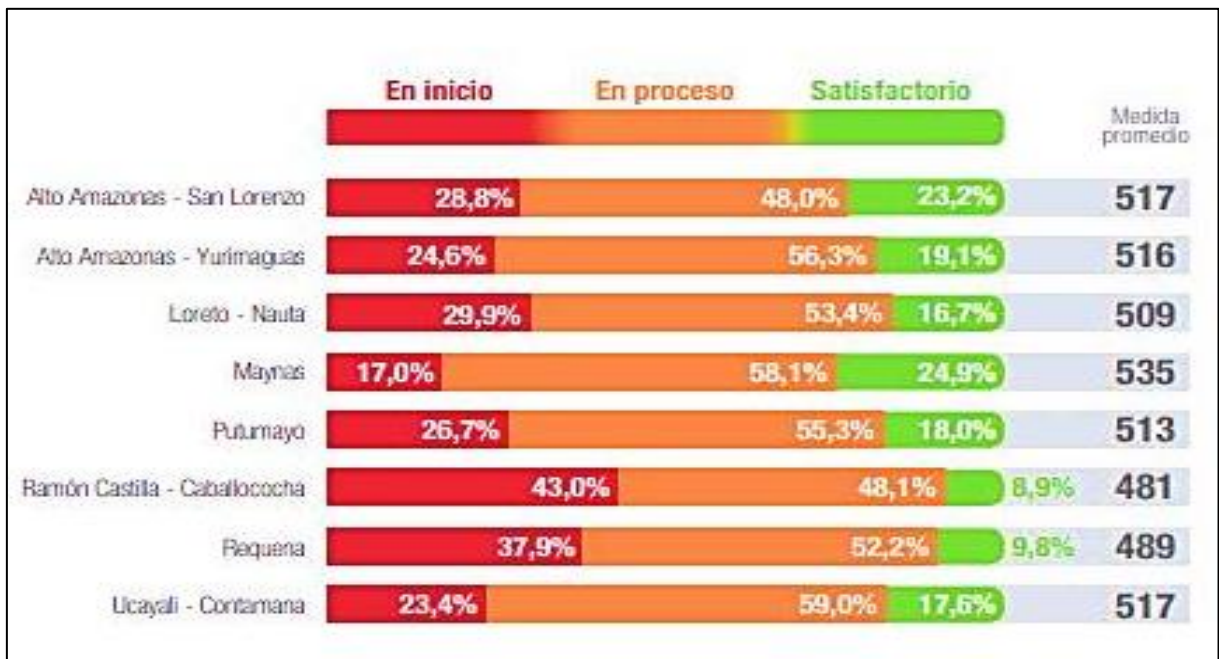
Em síntese, o etnográfico ajuda a conhecer a realidade loretana, mas está na delimitação das variações linguístico-culturais o ponto de partida para a criação de políticas educativas linguísticas devido a que Loreto não pode ser analisada a partir das necessidades de todos os estudantes peruanos em geral, porque a estandardização está distante de qualquer êxito escolar ao aplicar-se provas de medição da compreensão leitora na região de Loreto.

6 LORETO: COMPREENSÃO LEITORA NO ANO DE 2016

A continuação, mostram-se os resultados da região Loreto na prova ECE 2016 nos níveis de 2º de primária, 4º de primária e 2º nível de ensino médio com a finalidade de mostrar como as políticas educativas linguísticas ainda não foram efetivas para erradicar a baixa qualidade educativa; sobretudo, no que atinge a compreensão leitora.

O Gráfico 16 apresenta os resultados por UGEL, nos quais se observa que 24,9% de estudantes de Maynas lograram o nível satisfatório. Isto está associado ao recebimento dos principais apoios estatais por ser parte da capital regional. Assim, tem-se uma infraestrutura educativa adequada com serviços básicos que possibilitam o acesso à tecnologia e aos principais avanços educativos. No entanto, a zona de fronteira sofre de esquecimento e baixo apoio educativo regional; desta forma, Ramón Castilla-Caballococha tem 43,0% de seus estudantes em início e 8,9% em satisfatório.

Gráfico 16 - Resultados por UGEL (Unidade de Gestão Educativa Local), 2º de primária, 2016



Fonte: Minedu, 2016.

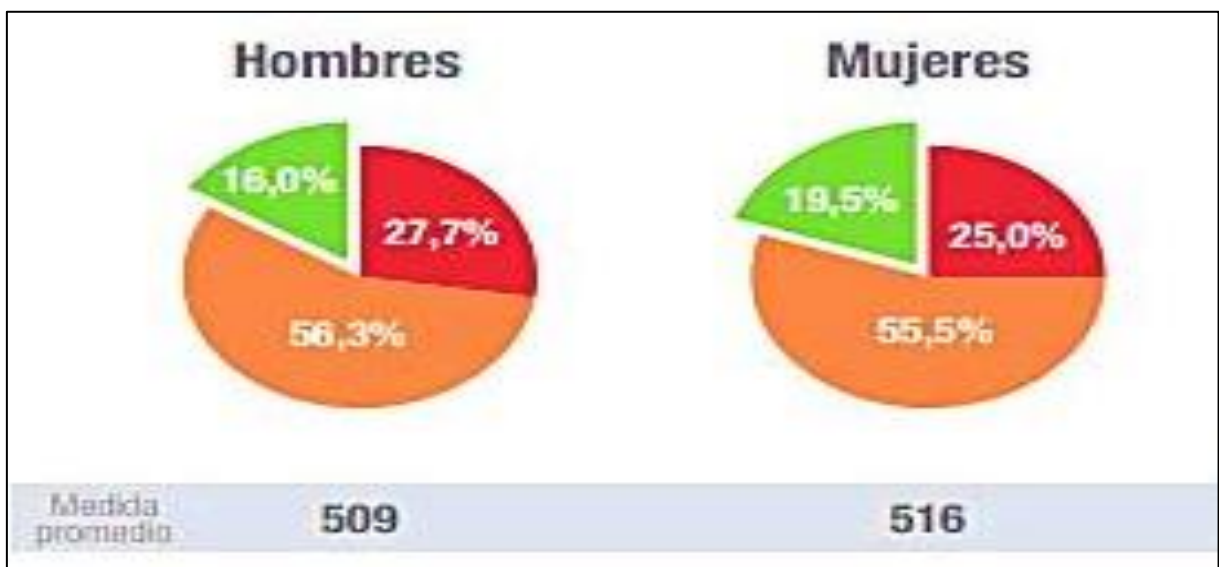
Esta situação poderia entender-se a partir dos seguintes aspectos:

- Inexistência de canais de comunicação

- Escasso interesse docente para ensinar em zonas de fronteira
- Salário que não responde às necessidades pedagógicas em zonas de fronteira
- Desemprego
- Agricultura precária
- Falta de alguns serviços básicos.

Em Loreto, segundo o gênero no 2º de primária existe uma diferença pequena de 0,8% entre homens e mulheres no nível em processo devido ao 56,3% dos estudantes alcançam os desempenhos exigidos na prova estandarizada ECE 2016 que contrasta com 55,5%. No entanto, 19,5% de mulheres no ensino fundamental estão avançando significativamente no desenvolvimento de capacidades vinculadas à compreensão leitora. Assim, o Gráfico 17 indica que tanto mulheres como homens estão em processo; portanto, poderia-se considerar este aspecto como positivo, mas de fato é uma complexa crise que se repete nas últimas décadas se comparamos Loreto com as demais regiões do Peru.

Gráfico 17 - Resultados de Leitura por gênero: 2º de primária, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

Uma peculiaridade apresenta-se neste nível quando comparamos o estatal urbano com o não estatal (Gráfico 18), porque 41,6% dos estudantes de 2º de primária estão no nível satisfatório, e 20,3% no estatal urbano, o que significa uma diferença de quase 50% de estudantes. Então, em Loreto persiste a crise no sistema

educativo urbano estatal, porque poderia considerar-se que o âmbito estatal está tendo maiores avanços que as escolas públicas urbanas, uma situação que se repete a nível nacional. Isto está condicionado pelas constantes aberturas de novas escolas não estatais a nível nacional que se dividem naquelas que têm alta qualidade acadêmica e as “casas-escolas” com baixa participação acadêmica, mas com maiores oportunidades para a população de baixa renda no Peru.

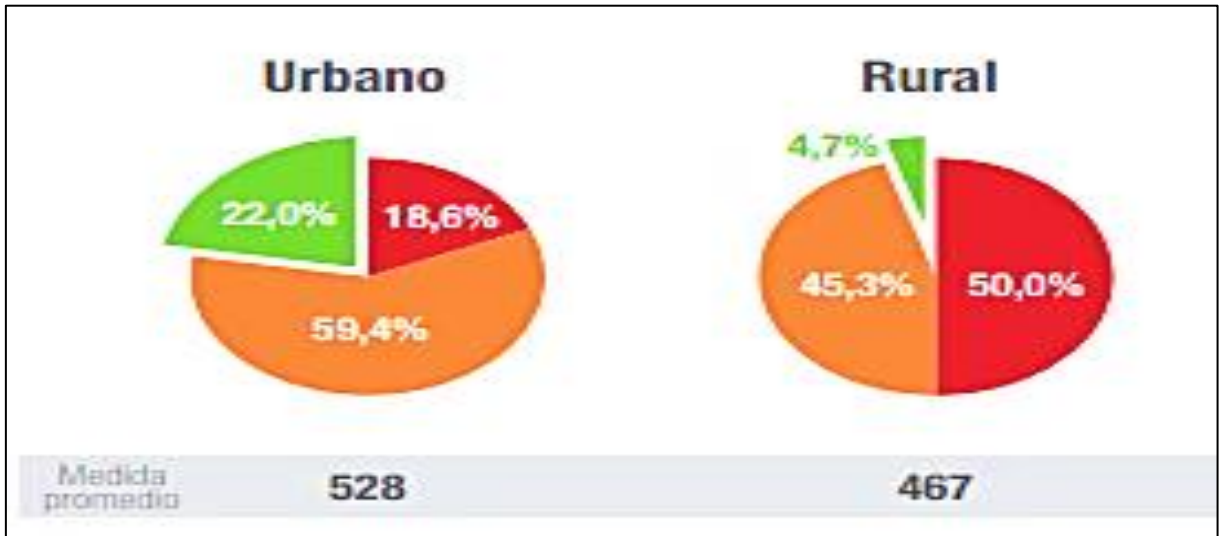
Gráfico 18 - Resultados de Leitura por gestão: 2º de primária, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

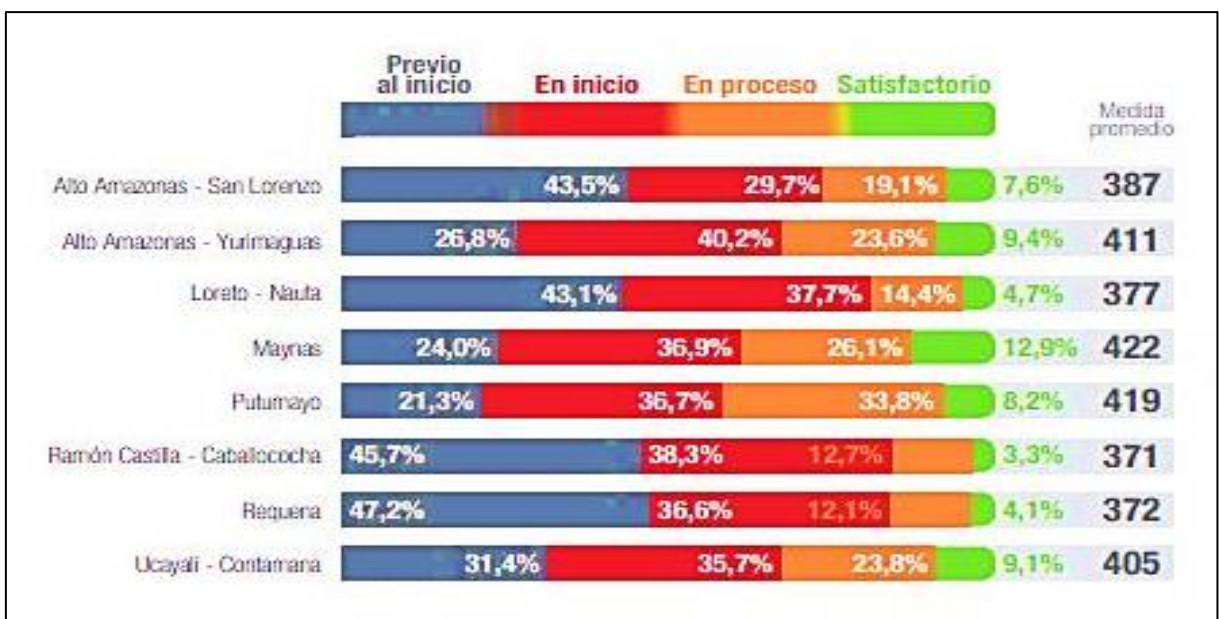
Em Loreto, como em quase todo o Peru, a crise da educação rural ainda continua. Assim, em 2º de primária o âmbito rural apresenta uma considerável caída em relação ao avanço do desenvolvimento de capacidades de compreensão leitora nos estudantes de ensino fundamental, porque 50,0% ainda estão no início e só 4,7% alcançam o nível satisfatório, o que distancia muito do âmbito urbano onde os estudantes somam um total de 81,4% em processo e satisfatório. Esta situação poderia dar-se porque no âmbito urbano, principalmente na cidade de Iquitos, estão presentes a maioria de escolas públicas e não estatais de Loreto que contam com os serviços educativos essenciais.

Por outro lado, em relação aos resultados por UGEL no 4º do primário (Gráfico 20) ainda as zonas de fronteiras apresentam resultados baixos, assim Ramón Castilla-Caballococha tem um total de 45,7% de estudantes em pré-inicial. Mas, por que de fato esta situação acontece? a resposta está na condição de periferia de Caballococha e as poucas conexões que tem com o resto da cidade da região de Loreto.

Gráfico 19 - Resultados de Leitura por área: 2º de primária, 2016.

Fonte: Minedu, 2016.

Também, está condicionada pela pouca presença de grupos de trabalho educativo do Ministério de Educação do Peru (Minedu) na UGEL. Além disso, os professores recebem capacitação na capital da região, o que dificulta a dinâmica de interação do conhecimento pedagógico. Em contraste, os processos de ensino-aprendizagem estão sujeitos às exigências do governo nacional e não interessados na melhoria dos processos educativos próprios da região de Loreto e especialmente dos estudantes cabalcochanos.

Gráfico 20 - Resultados por UGEL (Unidade de Gestão Educativa Local), 4º de primária, 2016.

Fonte: Minedu, 2016.

Em adição, segundo o Gráfico 21 é maior o número de homens que não conseguem nem sequer chegar ao nível inicial e esta estatística se mantém nas mulheres loretanos que estão dentro do sistema educativo fundamental em 4º de primária. Por isso, o total de 61,5% de estudantes loretanos neste nível de ensino básico regular está na escala em pré-inicial, o que mostra a deficiência da situação educativa loreтана nos níveis básicos.

Gráfico 21 - Resultados de Leitura por gênero: 4º de primária, 2016.



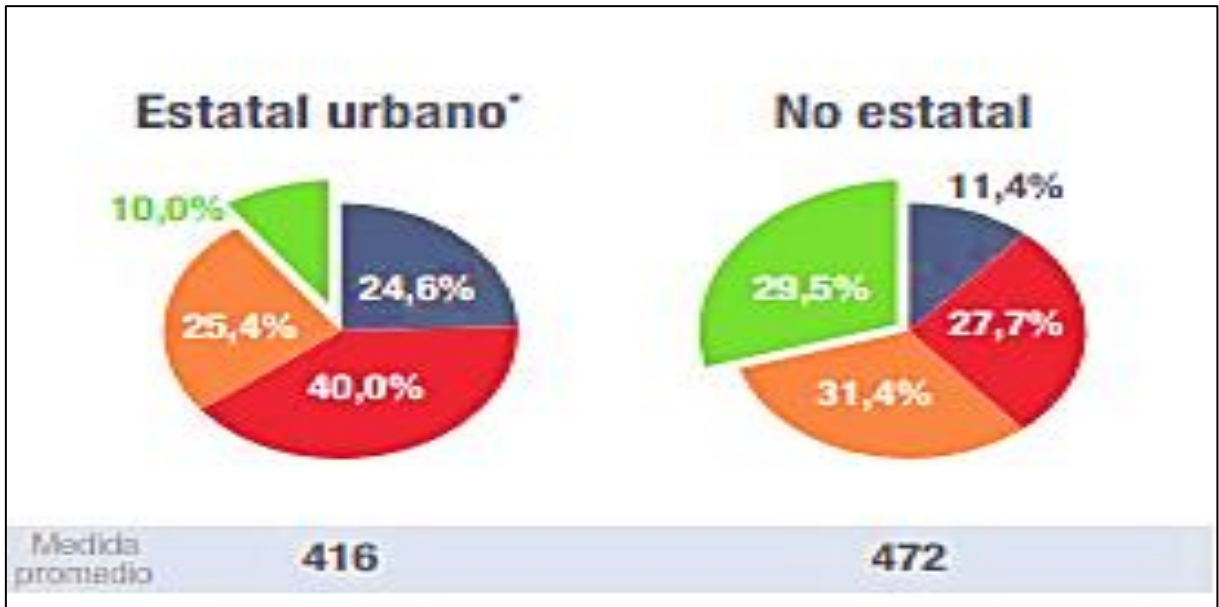
Fonte: Minedu, 2016.

A situação é mais desalentadora ao observar os resultados por gestão escolar. No estatal urbano 24,6% dos estudantes formam parte do nível pré-inicial que difere do não estatal com 11,4%. Assim, a realidade loreтана tem similaridades com a situação peruana nacional, onde o setor privado há aumentado sua participação em aspectos educativos que vão desde investimento escolar até a criação de academias pré-universitárias e de apoio acadêmico.

Por enquanto, apesar de que exista um contraste entre educação estatal urbana e não estatal (ver Gráfico 22), os resultados ainda situam Loreto em uma crítica posição, porque 64,6% de estudantes ainda estão no pré-inicial e início e 39,1% também, o que representa que no âmbito estatal e não estatal as condições são minimamente diferentes. Neste sentido, apesar de que estão presentes os serviços educativos básicos, em Loreto observa-se uma aplicação de políticas educativas linguísticas que priorizam a estandardização e deixam de lado a heterogeneidade.

Assim, quem tem maior capacidade econômica e mora na capital, tem acesso a uma ínfima qualidade educativa.

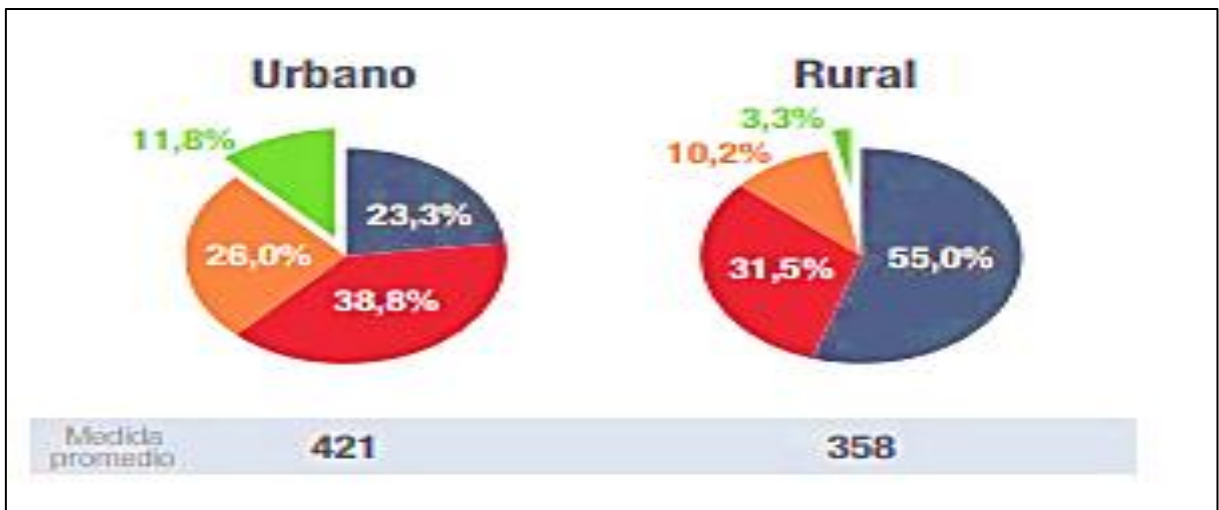
Gráfico 22 - Resultados de Leitura por gestão: 4º de primária, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

Esta situação está vinculada a posição geográfica e econômica de Loreto. Assim, é normal observar que existem poucas conexões entre as principais cidades da região, o que impossibilita o transporte rápido de instrumentos pedagógicos, de materiais educativos, até de professores que ensinam no âmbito rural. Assim, não é difícil que os docentes recorram longos caminhos até seus lugares de trabalho.

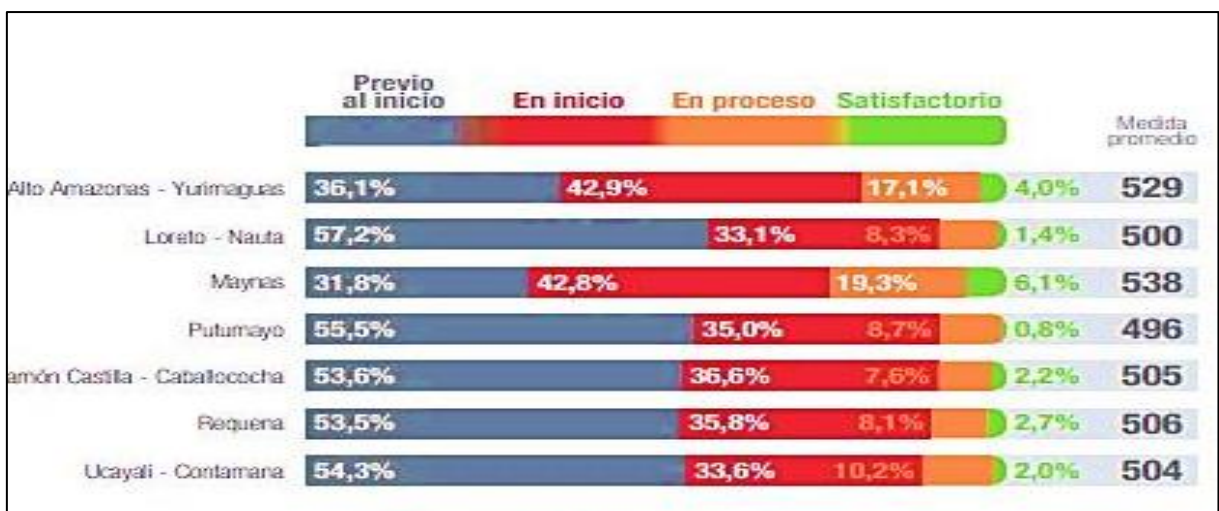
Gráfico 23 - Resultados de Leitura por área: 4º de primária, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

Assim sendo, em 4º de primária os estudantes do âmbito rural, segundo o Gráfico 23, se encontram criticamente no nível pré-inicial representando 55,0% não muito distante do urbano, com 23,3%, mas o problema se agrava mais quando só se tem 3,3% de estudantes loretanos no nível satisfatório no contexto rural em comparação com 11,8% no âmbito urbano. Embora, os resultados sejam positivos no urbano, o avanço não é tão significativo por formar parte só de quase 10% da população escolar.

Gráfico 24 - Resultados por UGEL (Unidade de Gestão Educativa Local), 2º de ensino médio, 2016.



Fonte: Minedu, 2016.

Por outro lado, no 2º de ensino médio os estudantes loretanos se encontram em uma situação realmente crítica, porque a maioria deles está no nível pré-inicial em compreensão leitora segundo a prova ECE 2016. Assim, Loreto-Nauta, Putumayo, Ramón Castilla-Caballococha, Requena, Ucayali-Contamana formam parte da comunidade de estudantes com escasso avanço na compreensão leitora que poderia estar condicionada pelo fato de que são grupos que estão interessados mais em trabalhar no campo que em terminar o ensino médio. Assim, a população de estudantes de 2º ano de ensino médio em toda a região Loreto realizam atividades produtivas além das permitidas nas escolas.

Portanto, não é incomum observar estudantes trabalhando nas ruas ou nos campos de cultivo depois da escola, o que poderia considerar-se como um fator que incide nos baixos resultados na compreensão leitora.

Ainda, a situação é precária quando tomamos em conta o gênero, porque

segundo o Gráfico 25 os homens representam 43,2% da população que está no nível pré-inicial, ou seja, o grupo que ainda não consegue compreender o mínimo de um texto. Igual resultado obtém as mulheres com 40,5% que nem sequer chegam a definir, por exemplo, a ideia principal de um texto narrativo.

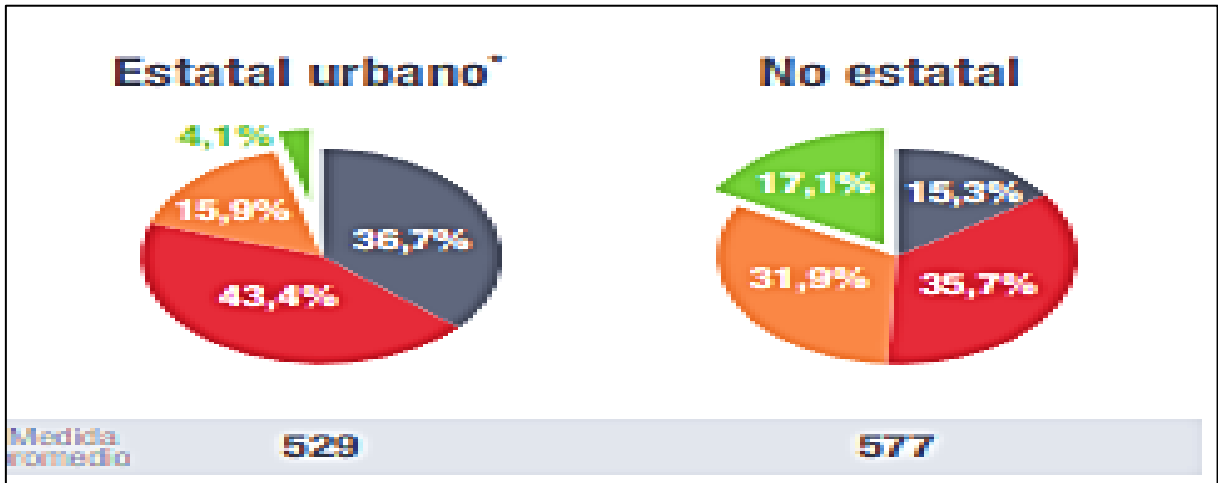
Gráfico 25 - Resultados de Leitura por gênero: 2º de ensino médio, 2016



Fonte: Minedu, 2016.

Semelhante realidade pode-se vislumbrar no tipo de gestão em que o âmbito mais afetado é o estatal urbano, com um total de 80,1% de estudantes no nível de pré-início e início que contrasta com 51% no não estatal. Este contexto é entendido como o resultado do investimento em educação privada, assim como na criação de grupos de melhoria acadêmica na região Loreto, especialmente nas principais cidades de região como Iquitos, cidade capital, tal como mostra o Gráfico 26.

Em adição, como em quase todo o Peru, o contexto rural é o mais afetado quando se compara os rendimentos acadêmicos em compreensão leitora. Assim, Loreto apresenta 72,4% de estudantes do âmbito rural (ver Gráfico 27) que não conseguem chegar às capacidades exigidas no desempenho de cada nível na competência ao compreender o que leem segundo o CNEBR 2016. Esta realidade responde à escassa participação dos estudantes nas atividades educativas, assim como à pouca existência de escolas que oferecem serviços de ensino médio nos espaços rurais.

Gráfico 26 - Resultados de Leitura por gestão: 2º de ensino médio, 2016.

Fonte: Minedu, 2016.

O Gráfico 27 apresenta claramente que no âmbito urbano 34,7% de estudantes loretanos ainda estão no nível pré-inicial, o que se soma à crise exposta no âmbito rural. Em síntese, Loreto, no ano de 2016 mostra índices muito baixos nos três níveis de EBR analisados neste trabalho.

Gráfico 27 - Resultados de Leitura por área: 2º de ensino médio, 2016

Fonte: Minedu, 2016.

Portanto, podemos mencionar que a crise da educação loreтана no que se refere à compreensão leitora nos níveis descritos é o resultado do seguinte:

- Pouca diversificação curricular;
- Baixa assistência escolar;
- Diferença educativa entre o âmbito rural e urbano

Finalmente, a situação loreтана, no ano de 2016, é o resultado da aplicação

de políticas educativas linguísticas carentes de participação escolar e docente na formação de planos de melhoria, assim como a imagem de uma região que na última década ainda não participa ativamente na construção de uma qualidade educativa nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa esteve orientada a descrever as políticas educativas linguísticas no último ano de governo de Ollanta Humala Tasso (2016). Portanto, o estudo procurou analisar as políticas aplicadas com a finalidade de atender às demandas educativas dos estudantes loreanos. Neste sentido, respondendo à pergunta de pesquisa, temos como resultado que as políticas aplicadas no último governo de Humala Tasso (2016) provocaram uma resposta negativa nos padrões educacionais no sistema loreano devido à falta de estudos sobre as necessidades educativas que estão caracterizadas por ser complexas, de variedade linguística e de interação social e econômica baseada na apropriação territorial e apego aos costumes ancestrais.

REFERÊNCIAS

- BACHRACH, P., & BARATZ, M. Two Faces of Power. **American Political Science Review**, Cambridge, v. 56, n. 4, p. 947-952, dezembro 1962.
- BALDAUF, R.B. Language Planning and Policy: Recent Trends, Future Directions. **American Association of Applied Linguistics**, Oregon, v. 1-8, n. 1-4, maio 2004.
- BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. F. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11 n.2 pp.240-255, Jul./Dez.,2011.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CEPLAN. **Plan Bicentenario. El Perú al 2021**. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2011.
- COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação lingüística. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 12, p. 51-60, Dec. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440601996000100005&lng=en&nrm=iso>.access on 29 June 2020.
- CRISTÓFOLI, M. S. Políticas educacionais, O ensino de línguas estrangeiras (português espanhol) e MERCOSUL educacional: primeiras aproximações. In: ANPEDSUL. VII Seminário de Pesquisa em Educação de Região Sul, junho 2008.
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Poster/06_08_01_POLITI~2.PDF
- DE ARRUDA ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.
- DAHL, Robert. A critique of the Ruling-Elite model. **American Political Science Review**, Cambridge, v. 52, n. 2, p. 463-469, junho 1958.
- DOUROJEANNI, M. **Loreto sostenible al 2021**. Lima: DAR, 2013.
- ECCO, I; NOGARO, A. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE-SIPD-CÁTEDRA UNESCO, n. 5, 2015, Curitiba. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**, Curitiba: Educere, 2015, p. 3523-3535.
- EASTON, D. **The political system**. New York: Willey, 1953.
- FERNANDES, Karina Ribeiro; ZANELLI, José Carlos. O processo de construção e

reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba , v. 10, n. 1, p. 55-72, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141565552006000100004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 29 junho 2020. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552006000100004>.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAGO, M. **Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem**. Lisboa: Pensar a educação, 2012.

GARCIA-SEGURA, S. La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. **Revista Internacional de Investigación de Ciencias Sociales**, Lima, v. 13, n. 2, p.289-304, diciembre 2017.

GERVILLA, A. **Proyecto educativo de carácter curricular**. Madrid: Ed. Magisterio Español, 1985.

GUADALUPE, C.; LEÓN, J.; RODRÍGUEZ, J.; VARGAS, S. **Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica**. 1 ed. Lima: GRADE, 2017.

HABERMAS, Jürgen. La doctrina clásica de la política en su relación con la filosofía social. In: HABERMAS, Jürgen. **Teoría y Praxis**. 4 ed. España: Tecnos, 2000, p. 49-67.

HAM, C.; HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state**. Londres: Prentice-Hall, 1993.

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada. In: Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 8, pp. 12-33, 1995.

IPE. Índice de competitividad regional. Lima: Instituto Peruano de Economía, 2018.

JENKINS, W. **Policy Analysis: A political and Organizational Perspective**. London: Martin Robertson, 1978

JERNUDD, B.; NEKVAPIL, J. **History of the field: as sketch**. In: SPOLSKY, B. (Org.) **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

JIMÉNEZ, William. El concepto de política y sus implicaciones en la ética pública: reflexiones a partir de Carl Schmitt y Norbert Lechner. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, Caracas, v., n. 53, p. 215-238, junio 2012.

JHONSON, D.C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmilliam, 2013.

LECHNER, N. **La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado**. Madrid: Siglo XXI, 1986.

LERNER, D. Enseñar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras

Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. **Revista Latinoamericana de Lectura**. Buenos Aires, v.26, n.4, dez.2007.

MANKIW, N. Gregory. **Introdução à economia: princípios de micro e macroeconomia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

M. T. Teixeira, M.F. Reis, A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa, *Revista Meta: Avaliação*, 4 (2012) 162-187.

MINEDU. **Currículo Nacional 2016**. 1ed. Lima: Minedu, 2016.

MINCUL; USAID. Diagnóstico sobre institucionalidad intercultural en Loreto. Lima: Mincul, 2016. Disponível em:

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/8E7C7E3BAF2379CB052582A50076713F/\\$FILE/informe_Loreto_FINAL_999.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/8E7C7E3BAF2379CB052582A50076713F/$FILE/informe_Loreto_FINAL_999.pdf)

MITRE, MAYA. As relações entre ciência e política, especialização e democracia: a trajetória de um debate em aberto. **Estud. av.**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 279-298, Agosto 2016. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200279&lng=en&nrm=iso>.acesso

em 29 junho 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870016>.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OCDE. **Avanzando hacia una mejor educación para Perú**. Lima: OCDE, 2016.

PNUD. **Perfil de Estratos Sociales en América Latina: Pobres, Vulnerables y Clases Medias, UNDP (United Nations Development Programme)**. New York: PNUD. www.sv.undp.org/content/dam/el_salvador/docs/vih-sida/Grupos_sociales_AL.pdf.

PORTO, C. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, v. n. 11, p. 1-29, 2010.

PULIDO, Omar. Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. **Revista Educación y Ciudad**, Bogotá, v. 0, n. 33, p. 13-28, diciembre 2017.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives. In: Language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n.2, p. 196-213, 2000.

RIVAS, J. Ignacio. Política educativa y prácticas pedagógicas. **Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa**, Málaga, v., n. 4, p. 36-43, septiembre-junio 2004.

RIVEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 52, n.2,p.289-320, dezembro 2013.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132013000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 feb. 2020.

RIVERO, J. La Educación Peruana: crisis y posibilidades. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 16, n. 2, p. 199-218, maio/ago. 2005.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, Universidade Estadual de Campinas, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SOLÍS, G . Perú amazónico. In: SICHTA, I. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB, 2009. Disponível em: https://www.unicef.org/tomo_1_atlas.pdf

SOLOZABAL, J. Una nota sobre el concepto de política. **Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)**, Madrid, v., n. 42, p. 137-162, 1984.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. **What is language policy?** In: The Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

STREICHER-ARSENEAULT, Valérie. Las políticas lingüísticas y la enseñanza de las lenguas nacionales en Quebec y Cataluña. **Tinkuy: Boletín de investigación y debate**, Montréal, v., n. 5, p. 25-40, octubre 2007.

SZÉPE, György. Lengua materna, política lingüística y educación. **Perspectivas**, París, v. XIV, n. 1, p. 65-76, 1984.

TAVARES, Socorro; ELIAS, Maria. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, Brasil, v. 1, n. 33, p. 103-112, janeiro-junho 2014.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M.F. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio./agosto. 2012.

WILDAVSKY, A. **Speaking truth to power: the art and craft of policy analysis**. Boston: Little, Brown, 1979.

XAVIER, A. Educação: concepções e modalidades. **Scientia Cum Industria**, Moçambique, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. Bervely-Hills-California: Sage, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A– APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS COMO MEIO PARA ENSINAR E APRENDER NA DIVERSIDADE

ENSAIO

A escola é o espaço onde nós temos o primeiro contato com a complexidade das interações sociais. Nela, conhecemos a verdadeira imagem do que realmente somos, porque é no outro que compreendemos nosso lugar na sociedade. O uso da língua permite que tenhamos o conhecimento das diferenças que existem no contexto educativo, especialmente na escola.

Assim, o uso da língua é um fator imprescindível que permite a aproximação da pessoa com a realidade, mais profundamente na sala de aula. Neste sentido, a aprendizagem de línguas adicionais converte-se num meio para ensinar e aprender na diversidade, porque não só o estudante participa ativamente no processo de contato com a diversidade cultural, linguística, étnica, de gênero que existe na sociedade, mas que o professor é também um agente ativo na construção do conhecimento educativo.

Ensinar já não é só transferir conhecimento acadêmico porque as necessidades educativas no século XXI são diversas e exigem do sistema educativo e mais do professor uma aplicação de metodologias baseadas na complexidade. Portanto, a aprendizagem de línguas adicionais tem que se basear no intercâmbio de experiências dentro da sala de aula. Desta forma, o espaço educativo se transforma em uma oportunidade para ensinar sobre a realidade como diversa e complexa além de permitir o desenvolvimento autônomo e crítico dos estudantes.

Neste sentido, o ensino e aprendizagem de línguas adicionais tem que evitar a diminuição da liberdade linguística dos estudantes, confrontando aquela estrutura escolar fechada que nos legou a modernidade. Uma cultura escolar onde é mais importante a standardização do conhecimento que o uso da diversidade como oportunidade de desenvolvimento pessoal e educativo.

Por este motivo, o aluno e professor na interação comunicativa durante o ensino e aprendizagem de uma língua adicional tem que construir um espaço

escolar onde se vislumbra um ambiente diferente à "cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, ou homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal" (CANDAU, 2011. p. 241).

Em contraste, a construção de uma escola de qualidade pode ser possível se as políticas educativas aplicadas na sala de aula respondem às necessidades da diversidade. Por isso, é preciso que o professor tenha uma visão geral e específica das complexidades existentes na cultura, política, e linguística, porque com espaços de interação educativa difíceis exige-se do docente a capacidade de resolver os problemas educativos por meio de uma metodologia educativa interdisciplinar, uma vez que é importante que o docente "realize estudos [da sala de aula] numa perspectiva comparada para estudar as políticas e propostas para o campo educacional relacionada a instâncias de poder de âmbito nacional, supranacional e tendências mundiais que poder vir a influenciar as políticas educacionais" (CRISTOFOLI, 2008, p. 13).

Por outro lado, a construção de espaços de ensino-aprendizagem na sala de aula baseados na diversidade é uma tarefa difícil que os discentes e docentes têm que enfrentar porque as estruturas educativas atuais na América Latina foram construídas por meio de um processo de eliminação das diferenças, porque "a construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes [...]" (CANDAU, 2011, p. 242).

Frente a esta realidade, apesar de que se apliquem até agora metodologias educativas euro-estadunidocêntricas a diversidade concebida como oportunidade e processo contínuo de construção-desconstrução-construção alienada por forças de poder, ainda tem ferramentas para confrontar o sistema educativo imposto. Entre algumas soluções podemos mencionar as seguintes: estudos comparados da realidade, construção de novas epistemes, criação de políticas linguísticas desde a escola, por isso precisa-se de um professor, ademais de profissional, pesquisador e, que conheça o seu campo de atuação: a sala de aula, e a transforme segundo as

necessidades linguísticas dos discentes.

Por isso, como menciona Lerner (2007, p. 7):

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro.

A partir desta perspectiva crítica, teremos mais formas de ensinar e aprender línguas adicionais na escola em ambientes onde a diferença é uma oportunidade para conhecer o mundo desde suas diversas bordas. Em suma, a aprendizagem de uma língua adicional é uma grande opção para formar cidadãos com alto valor democrático e docentes que não se acomodam ao tradicional "estudo das disciplinas acadêmicas e as pesquisas baseados nos processos conceituais do ensino"(IMBERNÓN, 1995, p. 16), mas sim que construam suas próprias metodologias de trabalho segundo as necessidades educativas complexas. Em síntese, a aprendizagem de línguas adicionais é a melhor forma de criar uma sociedade que respeite e viva à diversidade.

ANEXOS

**ANEXO A – OLLANTA HUMALA TASSO EN CABALLOCOCHA,
LORETO, PERÚ**



Fonte: Andina de Notícias, 2012.



Fonte: Andina de Noticias, 2012.