

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXXI



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

31^a ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

31ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista
/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2025

243 f.: il

DOI: 10.37423/2025.edcl1100

ISBN: 978-65-5367-620-6

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. conhecimento 2. pesquisador 3. desenvolvimento I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2025.edcl1100>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

CAPÍTULO 1	7
EFEITO DAS VARIÁVEIS DE PRESSÃO, TEMPERATURA E TEMPO NA ESTAMPARIA POR SUBLIMAÇÃO EM TECIDOS DE POLIESTER	
Gilson dos Santos Croscato	
Márcia Gomes da Silva	
Ricardo Yuta Negri Sakata	
Sara Eduarada de Araújo da Silva	
Matheus Lombardi de Mello Croscato	
DOI 10.37423/250309737	
CAPÍTULO 2	14
TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO COLABORATIVO: INTERVENÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PÓS-PANDEMIA - TECALFA	
Rosalia de Aguiar Araújo	
Elizeu Won Ancken da Silva	
Sandra Pereira de Carvalho	
Elaine Cristina da Silva Moreira	
DOI 10.37423/250309742	
CAPÍTULO 3	26
VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO: DA TEORIA À PRÁTICA.	
Adriana Pereira de Sousa Brasil	
Pamela Carla da Silva	
Vanice Sampaio Rodrigues Favarim	
Elaine Cristina Carraro	
Aracelli Alves do Nascimento	
DOI 10.37423/250309766	
CAPÍTULO 4	44
ENDOMETRITE PUERPERAL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	
BRENDSON GONÇALVES DA COSTA	
DOI 10.37423/250309767	
CAPÍTULO 5	58
NORMATIVAS ÉTICAS PARA O USO DE ANIMAIS NO ENSINO	
Antonio Campanha Martinez	
Mauro Henrique Bueno de Camargo	
DOI 10.37423/250309772	

CAPÍTULO 6	63
PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA: UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Rachel Marina Pereira da Silva	
Sabrina Daniela Lopes Viana	
Maria de Lourdes Silva Galdino	
Júlio César da Conceição Ferreira	
Letícia Seidel Simões	
Valquiere Costa Ribeiro	
Isadora Natali Strutz	
DOI 10.37423/250309774	
CAPÍTULO 7	73
DE MENINOS PRESOS A HOMENS LIVRES: IDEIAS DE EGRESSOS DE UNIDADES SOCIOEDUCATIVA E A EDUCAÇÃO SOCIAL EMANCIPADORA	
ALESSANDRA ELVIRA DE OLIVEIRA	
ELIANE ROSE MAIO	
VERÔNICA REGINA MÜLLER	
DOI 10.37423/250309775	
CAPÍTULO 8	93
MONITORIA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: PIONEIRISMO E MULTIDISCIPLINARIDADE NA EAD	
Ana Paula Reis de Oliveira	
Thais Cortes Sagrilo	
DOI 10.37423/250309782	
CAPÍTULO 9	105
O USO DO PADLET COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA A PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Poliana Helena da Silva	
João Marcos Mattos Borges	
DOI 10.37423/250309783	
CAPÍTULO 10	115
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: REFLEXÕES, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS	
Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha	
Maria da Glória Barbosa Matoso	
Raimunda Maria Neta Marques	
Maria de Fátima dos Reis Pereira	
Maria Erlange da Silva	
José Ygor Ribeiro dos Santos	
DOI 10.37423/250309787	

CAPÍTULO 11	131
ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA REALIZADA NA GESTÃO CÁSSIO TANIGUCHI (1997-2004)	
Eduarda Venturini Câmara	
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	
DOI 10.37423/250309788	
CAPÍTULO 12	143
A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR TUTOR E DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA (EAD)	
GICELE SANTOS DA SILVA	
DOI 10.37423/250309795	
CAPÍTULO 13	167
LAURA CRISTINA CELLET	
Laura Cristina Cellet Simonato	
DOI 10.37423/250309811	
CAPÍTULO 14	182
DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS DOS JOVENS E ADULTOS NAS FEIRAS LIVRES	
Jorge Alberto dos Santos Santana	
Daniela Lopes Oliveira Dourado	
Milena Pereira da Silva	
Clicia Maria de Jesus Benevides	
Maria Raidalva Nery Barreto	
DOI 10.37423/250309813	
CAPÍTULO 15	200
OS EFEITOS DA PANDEMIA NAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LITERATURA NOS CURSINHOS POPULARES DA UNESP DE ARARAQUARA.	
Juliana Pedrosa Cavalcante	
Luana Miranda Ibrahim	
Vitor Magalhães Dias	
Maria Clara Gonçalves Muanis	
Alexandre Silveira Campos	
DOI 10.37423/250309823	
CAPÍTULO 16	214
A INSTITUIÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL: SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA E A PRODUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA ESCOLAR	
Júlio Resende Costa	
Sônia Maria dos Santos	
DOI 10.37423/250309831	

CAPÍTULO 17 229

O PARQUE FLORESTAL MANOEL HENRIQUE DA SILVA (IRATI-PR) – 1950-1960: O
TRABALHO E OS TRABALHADORES

Tatiane Alves da Luz

Ancelmo Schörner

DOI 10.37423/250309840

Capítulo 1



10.37423/250309737

EFEITO DAS VARIÁVEIS DE PRESSÃO, TEMPERATURA E TEMPO NA ESTAMPARIA POR SUBLIMAÇÃO EM TECIDOS DE POLIESTER

Gilson dos Santos Croscato

Universidade Estadual de Maringá

Márcia Gomes da Silva

Universidade Estadual de Maringá

Ricardo Yuta Negri Sakata

Universidade Estadual de Maringá

Sara Eduarada de Araújo da Silva

Universidade Estadual de Maringá

Matheus Lombardi de Mello Croscato

Universidade Estadual de Maringá



Resumo: A estamparia por sublimação é uma técnica amplamente reconhecida na indústria têxtil por sua capacidade de produzir estampas vibrantes e duráveis em fibras sintéticas, como o poliéster. Esse processo envolve a transferência de corantes sublimáticos do papel para o tecido através de calor, onde o corante passa diretamente do estado sólido para o gasoso, penetrando nas fibras do tecido e resultando em imagens de alta-definição e resistência a solidez.

Para esse estudo foi usado um tecido de malharia circular 100% poliéster que possui alta afinidade para esse processo. A característica deste tecido é conhecida por sua elasticidade e são amplamente utilizados em vestuário e produtos têxteis devido ao conforto e flexibilidade que oferecem. Para outros tipos de fibras, o estudo apontou a ineficiência da estampagem, observada quando aplicamos em uma superfície multifibras de tecidos.

O objetivo deste trabalho foi avaliar o desempenho da estamparia por sublimação em diferentes tecidos de malharia, incluindo poliéster 100% e um tecido multifibra. A análise busca entender como variações nos parâmetros de estampagem, temperatura, pressão e tempo afetam a qualidade da estampa e a transferência do corante para esses tecidos. Foi utilizado o método Taguchi, para o planejamento experimental que permitiu uma análise detalhada do impacto de cada variável no processo de estampagem. Para a avaliação dos resultados foram realizadas análises nas amostras por espectrofotometria considerando a comparação colorimétrica entre as amostras variação (ΔE) e as coordenadas Cielab dos tecidos verificados.

Palavras-chave: sublimação.fibras têxteis.Método Taguchi.

Área Temática: Tecnologia

1. INTRODUÇÃO

1.1 PROCESSO DE SUBLIMAÇÃO

O processo de estamparia por sublimação de tinta é um processo digital. A tecnologia utilizada, é de impressão por jato de tinta em um papel com gramatura definida. Para isso, é usada para impressão, uma impressora a jato de tinta a qual deposita uma gota de tinta por vez em uma superfície até que uma imagem seja formada. As cores da tinta são entregues individualmente como ciano (“C”) magenta (“M”) amarelo (“Y”) e preto (“K”) (coletivamente conhecidos como CMYK). O sistema pode atingir até 16,7 milhões de cores (Stojanović et.al.,2020)

Sublimação tem por definição, o processo físico de transição do estado sólido para o estado gasoso, na estamparia é o processo de transferência da tinta para um papel de transferência especial e adesão da imagem formada no papel às fibras do tecido com aplicação de pressão, temperatura e tempo pré-definidos (Jin e Sturm, 2010).

No sistema de impressão por transferência térmica por sublimação, usando tempo, temperatura e pressão, a transferência da imagem é fornecida pela adesão sólida da imagem no material do filme no substrato (Sahin et al., 2013).

Os fatores importantes que determinam a qualidade da impressão são os parâmetros de: (temperatura, pressão, tempo) e o substrato que os cobrirá (Salem et al., 2013).

Corantes dispersos selecionados são transferidos em forma de vapor para as fibras termoplásticas, isso acontece quando o papel impresso e o tecido, onde ambos estão em contato com uma calandra ou prensa térmica na temperatura que varia de 170 a 220°C (Denton e Daniels, 2004).

1.2 PLANEJAMENTO DE EXPERIMENTO

No delineamento de experimentos, o Método Taguchi tem o objetivo de melhorar as características do processo, identificando os valores que podem ser controláveis com a minimização da variação do produto, desta forma o material pode ser mais robusto independente da variação que ocorrer (Correia e Cardoza, 2011).

1.3 COLORIMETRIA

Colorimetria é definido como a ciência da medição e da avaliação das cores (Zwikel,1988). O órgão mundial responsável pela emissão de normas de padronização de procedimentos nessa área é a

Comissão Internacional de Iluminação e Cor, conhecida como CIE, do francês Commission Internationale de l'Éclairage.

Alguns parâmetros são utilizados em colorimetria: a reflectância é definida como a relação entre os raios de luz refletidos pelo objeto e os raios de luz refletidos por uma amostra de branco padrão, identicamente iluminados, para os diversos comprimentos de onda (λ) do espectro. A absorbância é a capacidade que o objeto tem de absorver os raios luminosos e o ΔE é a variação entre uma amostra padrão e demais amostras em relação às coordenadas colorimétricas padronizadas pelo sistema CIELab.

Em uma amostra avaliada em espectrofotômetro, conhecemos a curva de reflectância, porém essa curva não apresenta uma análise adequada pois não é linear e aditiva, para isso é realizada um tratamento matemático corrigindo estas distorções por meio da Equação 01 de Kubelka-Munk, onde obtemos o valor de K/S (Silva, 2004).

$$K/S = (1-R)^2 / 2R \quad \text{Eq. 01}$$

Onde: R é a reflectância, K é o coeficiente de absorção e S é o coeficiente de dispersão, verificando desta forma a intensidade da cor.

2. METODOLOGIA

Para a execução do trabalho apresentado, foram utilizados os seguintes equipamentos: Prensa térmica com controle de temperatura, tempo e pressão; amostras de tecido de tecelagem circular 100% Poliéster; espectrofotômetro modelo Delta Vista 450G e software Minitab 16 para aplicação de Taguchi.

A definição dos ensaios foi de acordo com o planejamento de experimento demonstrado no Quadro 1 matriz L9 fator 3.

Quadro 1: Fatores definidos no planejamento de experimento

Amostra	Fatores		
	Pressão	Temperatura (°C)	Tempo (s)
1	1	180	40
2	1	190	50
3	1	200	60
4	2	180	50
5	2	190	60
6	2	200	40
7	3	180	60
8	3	190	40
9	3	200	50

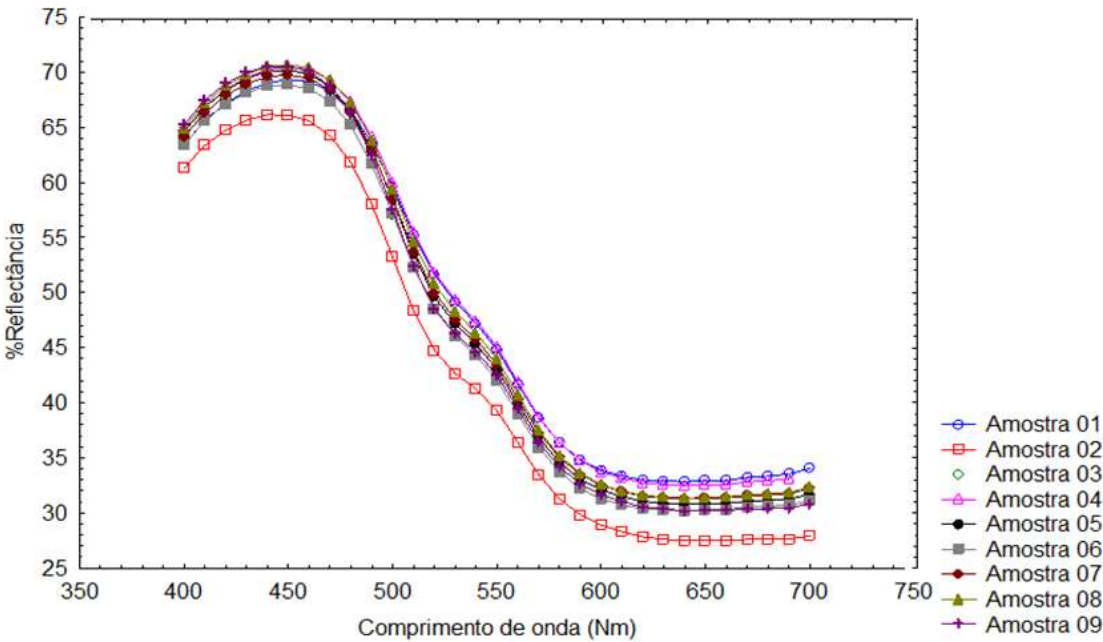
Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

3. RESULTADOS E CONCLUSÃO

As análises via espectrofotômetro apresentaram os seguintes resultados:

Considerando o percentual de reflectância, os resultados apontaram para um pico de comprimento de onda em 450 Nm para todas as amostras, verificando desta forma que não houve alteração da cor, apresentando apenas variação da luminosidade para as análises efetuadas, a Fig. 01 apresenta os resultados do percentual de reflectância das amostras.

Fig. 01- Gráfico de %Reflectância em relação ao Comprimento de onda



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

A força colorística (K/S) é observada no Quadro 2, onde a amostra 02 apresentou uma maior intensidade de cor e a partir desta análise foi considerado a amostra 02 como padrão, podendo desta maneira definir a variação ΔE nas demais análises.

Quadro 2 – Dados de K/S e a variação ΔE

Amostra	01	02	03	04	05	06	07	08	09
K/S	6,80	8.66	6,78	6,20	6,33	7,04	6,55	6,09	6,15
ΔE	3,86	-	1,93	3,73	2,35	1,85	2,69	2,97	1,89

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Diante dos resultados apresentados, observou-se que a amostra 02 com pressão 01, temperatura de 190°C e tempo de 50 segundos, obteve o melhor resultado K/S.

Em termos de variação ΔE , observado em relação a amostra padrão fixada (02), os melhores resultados foram obtidos pelas amostras 06 e 09.

Com estas análises preliminares, temos um apontamento que a variável temperatura prevaleceu diante dos demais quesitos como pressão e tempo propostos.

4.REFERÊNCIAS

- CORREIA, E. A. S.; CARDOZA, J.A.S Planejamento de Experimentos no processo produtivo utilizando o Método Taguchi GEPROS. Gestão da Produção, Operações e Sistemas – Ano 6, nº 1, p. 55-66, 2011.
- DENTON, M .J.; DANIELS, P.N. Textile Terms and Definitions, Carbohydrate Polymers, 11 th editions, The Textile Institute, Manchester, UK, 2004.
- JIN, H. ; STURM, J. C. Super-high-resolution transfer printing for full-color OLED display patterning. Journal of the Society for Information Display, 18(2), 141-145, 2010.
- KUEHNI, R. G. – Computer Colorant Formulation – Lexington Books – D. C. Heath and Company – 1975
- ŞAHİN, C.; ÖZOMAY, Z.; KESKİN, B., (2013). Gazete Kağıdında Baskı Basıncının Nokta Kazancına Etkisinin Değerlendirilmesi. E-jovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges), 3 (3), 121128, 2013.
- SALEM, A. A.; SHAHIN, M. F. ; EL SAYAD, H. S.,; EL HALWAGY, A. A. Transfer Printing Of Polyester Fabrics With Natural Dyes. Research Journal Of Textile And Apparel., 2013.
- SILVA, G. B. Tolerância de cor na indústria têxtil, VII Simpósio de pesquisa operacional e logística da Marinha, Rio de Janeiro, 2004
- STOJANOVIĆ, S.; GERŠAK, J.; TRAJKOVIĆ, D. ĆIRKOVIĆ, N. Influence of sublimation transfer printing on alterations in the structural and physical properties of knitted fabrics, Coloration Technology, 2020.
- ZWINKELS, J C. – Errors in Colorimetry Caused by the Measuring Instrument – Color Measuring , 1988.

Capítulo 2



10.37423/250309742

TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO COLABORATIVO: INTERVENÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PÓS-PANDEMIA - TECALFA

Rosalia de Aguiar Araújo

Universidade do Estado de Mato Grosso

Elizeu Won Ancken da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso

Sandra Pereira de Carvalho

Universidade do Estado de Mato Grosso

Elaine Cristina da Silva Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso



Resumo: Este artigo compartilha dados obtidos durante a realização do Projeto de Pesquisa “Tecnologias Digitais e Trabalho Colaborativo: Intervenções na Alfabetização e Letramento Pós-Pandemia - TECALFA5” que objetivava desenvolver uma intervenção pedagógica na alfabetização para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que ainda não tinham se apropriado do sistema escrito alfabético, por meio do método sociolinguístico. A proposta constitui-se em uma intervenção interdisciplinar, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para os bolsistas que atuavam na prática, articulando os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso com o fazer pedagógico, focando a aquisição da leitura e escrita. O projeto foi desenvolvido em duas escolas estaduais do Município de Juara, com turmas do 2º e 3º anos, no período de agosto de 2022 a fevereiro de 2024. Primeiramente foi realizada uma seleção dos alunos que ainda não estavam alfabetizados, pelas professoras de cada turma. Na sequência foi realizado um diagnóstico de cada aluno para a elaboração de planejamento personalizado, utilizando o método sociolinguístico de alfabetização baseado em Paulo Freire. Os dados foram coletados por meio de observação, portfólio de cada aluno, relatórios reflexivos dos momentos vivenciados com as crianças participantes da proposta e entrevista semi-estruturada com professores regentes. O resultado é que 90% dos alunos terminaram o projeto alfabetizados ou no mínimo no nível silábico-alfabético. Conclui-se que, com apoio em sala de aula para os professores e com atendimento personalizado, segundo o nível de cada estudante, as lacunas na alfabetização e letramento provocadas pelo ensino remoto, podem ser diminuídas e a médio prazo erradicadas.

Palavras- Chave: Alfabetização. Letramento. Leitura. Escrita.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização pressupõe práticas e métodos que insiram o aluno não apenas em ações de codificação e decodificação da língua escrita. A compreensão e entendimento da funcionalidade da língua nas dimensões da oralidade e escrita refletem-se na aprendizagem e interferem no processo de escolarização.

Historicamente, os professores têm empregado em sala de aula métodos de alfabetização, sejam eles sintéticos, analíticos ou mistos. Conhecimentos sobre a Psicogênese da Língua Escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da década de 80, demonstram que o processo de alfabetização ocorre simultaneamente ao letramento, mas que este último depende a priori do primeiro e como diz Soares (1998) alfabetizar letrando. Com a aceitabilidade do conceito de letramento, a aprendizagem da língua escrita passou a não considerar uma metodologia que proporcionasse à criança uma construção do Sistema da Língua Escrita, conforme proposto por Emília Ferreiro. Ou os professores continuavam usando os métodos tradicionais de alfabetização ou empregavam apenas o letramento, o que neste caso deixava o aluno à própria sorte no processo de aprendizagem.

Existe uma preocupação contemporânea de que a alfabetização precisa de instrumentos que potencializam a aquisição do código escrito. Para isso, utilizamos o método sociolinguístico de alfabetização, desenvolvido por Mendonça e Mendonça (2007), que vem sendo aplicado em diversas escolas das redes municipais no estado de São Paulo. Tal método é baseado nas concepções de alfabetização de Paulo Freire, ou seja, [...] é ‘Sócio’, porque desenvolve efetivamente o diálogo no contexto social de sala de aula, e é ‘Linguístico’ por trabalhar o que é específico da língua: a codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, texto, contexto, e desenvolver as habilidades para ler e escrever como: a direção da leitura, o uso dos instrumentos de escrita, organização espacial do texto, suportes de texto etc.” (MENDONÇA, 2007).

Este artigo tem como objetivo investigar como uma proposta de intervenção pedagógica para a alfabetização de estudantes do 2º e 3º ano do ensino fundamental, utilizando tecnologias digitais e trabalho colaborativo de acadêmicos do curso de Pedagogia da Unemat de Juara/MT, podem auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita. A proposta de intervenção foi delineada pelo Projeto de pesquisa “Tecnologias Digitais e Trabalho Colaborativo:

Intervenções na Alfabetização e Letramento Pós-Pandemia – TECALFA¹”. Este projeto de pesquisa surgiu a partir das demandas desencadeadas pela pandemia do novo coronavírus, uma vez que, por medidas de vigilância sanitárias, as escolas foram fechadas e o atendimento presencial suspenso. Mesmo que a escola tenha adotado o regime de atendimento remoto, uma medida para diminuir a falta de atendimento presencial, o processo ensino aprendizagem foi ineficiente, aumentando os índices da não alfabetização na idade certa. O presente projeto foi ambientado nas Escolas Estaduais Luiza Nunes Bezerra e Iara Maria Minotto Gomes, de setembro de 2022 a fevereiro de 2024. Os participantes deste projeto foram bolsistas de iniciação científica, professores de sala de aula, além de professores e técnicos da Unemat de Juara/MT.

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, cujo mapeamento dos dados e coletas de informações deu-se por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para tratamento e análise dos dados e informações levantadas utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (AC). Para a intervenção pedagógica baseou-se nos níveis de escrita e leitura dos, bem como no trabalho posterior de definição de estratégias pedagógicas, elaboração de planos de trabalho personalizados, material de apoio com atividades e jogos. Nos reportaremos aos estudos de Emília Ferreiro (2001), Magda Soares (2020) e Arthur Gomes de Moraes (2012) e Roxane Rojo (2009) para embasar as reflexões sobre alfabetização e letramento. Para a pesquisa sobre a intervenção pedagógica utilizaremos os trabalhos e teorias desenvolvidos por Mendonça e Mendonça (2007) e Paulo Freire (1985; 1987; 1989; 1996).

2. DESENVOLVIMENTO

Considerando que a sociedade contemporânea é grafocêntrica, a inserção da criança no mundo da escrita ocorre antes do seu ingresso na escola, o que Freire (1989) denomina de Leitura de Mundo. Nesta perspectiva, a capacidade de produção escrita inicia-se na infância e se desenvolve conforme a criança se expõe à cultura social. Desta feita, distingue-se dois conceitos: alfabetização e letramento. A alfabetização é o aprendizado do alfabeto, domínio do que e como se dá a notação escrita e da relação desta com a oralidade. O letramento vai além da simples habilidade de decodificar letras e palavras; ele abrange a capacidade de compreender, analisar, interpretar e utilizar efetivamente a linguagem escrita em diversos contextos sociais.

Com a aceitabilidade do conceito de letramento, a aprendizagem da língua escrita passou a não considerar uma metodologia que proporcionasse à criança uma construção do Sistema da Língua

Escrita, conforme proposto por Emília Ferreiro. Ou os professores continuam usando os métodos tradicionais de alfabetização ou empregam apenas o letramento, o que neste caso deixa o aluno à própria sorte no processo de aprendizagem.

Rojo (2009), pondera que cabe à escola aproximar o aluno da cultura de massa, local e popular no que intitula de multiletramentos, desta feita possibilita à criança um reconhecimento da sua vida cotidiana nos diversos gêneros textuais utilizados na escola. Com referência a escola enquanto agência de múltiplos letramentos, “[...] um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. (Rojo, 2009, p. 11).

Existe uma preocupação contemporânea de que a alfabetização precisa de instrumentos que potencializam a aquisição do código escrito. Mendonça e Mendonça (2006) apresentam um método chamado sociolinguístico, em que associam as propostas decorrentes da Psicogênese da Língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a inclusão das atividades, respeitando os níveis de escrita, que são pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, com a proposta de Paulo Freire. Tal proposta surgiu a partir de relatórios de alunos de graduação a respeito de como ocorria – ou não – a aprendizagem dos alunos no período de alfabetização. As pesquisas de Mendonça e Mendonça (2006) comprovam que, ao sistematizar o ensino, a alfabetização sociolinguística facilita a elaboração e fixação das hipóteses de escrita pelas quais passam até evoluir para a hipótese alfabética. Sendo assim, este método apresenta a possibilidade de alfabetização a partir da possibilidade de reflexão do aprendiz sobre o seu contexto social, suas experiências escolares e seu cotidiano, ou seja, de um ensino capaz de inseri-lo no mundo.

O Método Sociolinguístico propõe uma reinvenção da alfabetização infantil. [...] entende Método como sistematização, organização do trabalho docente. É ‘Sócio’, porque desenvolve efetivamente o diálogo no contexto social de sala de aula, e é ‘Linguístico’ por trabalhar o que é específico da língua: a codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, texto, contexto, e desenvolver as habilidades para ler e escrever como: a direção da leitura, o uso dos instrumentos de escrita, organização espacial do texto, suportes de texto etc. (Mendonça, s/d, p. 121).

O alfabetizador não vem recebendo uma formação científica que o possibilite atuar criticamente na análise dos materiais que recebe, nem de elaborar estratégias de alfabetização, pois aceitam as propostas elaboradas por "alfabetizadores teóricos" (Mendonça, 2007), mesmo sabendo que não surtirão bons resultados. Para propor métodos e estratégias eficientes de alfabetização é preciso ter conhecimento tanto da teoria como da prática, pois quem conhece apenas uma ou outra, conhecerá

apenas 50% sobre o tema e ninguém ensina o que não sabe. Mendonça (2007), ainda afirma que há necessidade da tomada de medidas urgentes para a adoção de metodologias que realmente alfabetizam com competência e não dissimulam a realidade da sala de aula que hoje está produzindo futuros analfabetos adultos.

Um processo de desenvolvimento genuíno deve ser construído a partir das necessidades e do conhecimento que o próprio povo possui (Freire, 1985). O autor propõe que o povo, em vez de ser passivo, deve estar no centro desse processo, redescobrimdo e reinventando suas necessidades fundamentais e usando suas habilidades, técnicas e conhecimentos para atendê-las. Além disso, é necessário reconhecer as pressões externas, mas que essas não devem ditar o rumo do desenvolvimento. O foco está em partir do "senso comum" do povo, ou seja, das soluções práticas e empíricas que as comunidades já desenvolvem. Dessa forma, o povo pode continuar a evoluir suas tecnologias e conhecimentos, de maneira orgânica, para resolver seus problemas. Esse desenvolvimento deve ser participativo e criativo, guiado pela sabedoria e pela experiência das próprias pessoas, em vez de modelos impostos de fora.

3. METODOLOGIA:

A partir de um trabalho colaborativo entre escola e Universidade, partimos de um diagnóstico psicogenético da escrita dos alunos não alfabetizados (indicados pelas professoras), com os pressupostos de uma produção espontânea. Segundo Ferreiro (2001), na produção espontânea o aluno escreve da forma que sabe, ou seja, ele grafa as palavras ou frases de acordo com os seus conhecimentos e hipóteses sobre o signo linguístico. A escrita espontânea dispensa a cópia, ou a soletração de sílabas pelo professor, nela o aluno vai explorar os indicadores textuais em uma tentativa de compreensão da natureza da escrita. Também utilizamos o aplicativo EduEdu para sondagem dos conhecimentos dos estudantes, em habilidades de consciência fonológica, construção do sistema de escrita alfabética e Leitura e Compreensão de texto.

A amostra foi composta por nove (9) turmas, quatro (4) de 2º Ano e 5 (cinco) de 3º ano de duas escolas estaduais de Juara. Em alguns momentos (2 horas) o trabalho foi em sala de aula, mediante apoio dos bolsistas às crianças com maiores desafios de aprendizagem. E, em outros momentos, o atendimento foi individual, nos quais foram trabalhados inicialmente com 30 (alunos) por escola, ou seja, estudantes, não alfabetizados indicados pelas professoras regentes. Os momentos foram intercalados,

ou seja, ora o momento de apoio dos agentes em sala foi antes do intervalo/recreio, ora depois, conforme planejamento do professor e conversa prévia com a equipe.

A equipe de trabalho – proponentes, bolsistas e professores fizeram reuniões mensais para diálogo do andamento do projeto, além de que, semanalmente os (as) professores(as) regentes encaminharam o roteiro de aula semanal, indicando os melhores momentos para o bolsista estar em sala. Realizaram-se grupos de estudo entre proponentes e cursistas de pedagogia – os bolsistas- para planejar, refletir e avaliar os princípios de uma prática pedagógica voltada para alfabetização e letramento (Magda Soares 2000; Moraes, 2012). O uso e avaliação do software EduEdu e planos de trabalho personalizados adotados a favor da alfabetização das crianças alvo desse projeto. Além de encontros online e presenciais, de toda equipe com a coordenadora e colaboradoras executoras desse projeto para reflexão, avaliação e troca de experiências, sugestões a favor dos objetivos deste trabalho.

Os procedimentos adotados foram: (i) Diagnóstico psicogenético da escrita dos alunos encaminhados pelas professoras; (ii) Sondagem dos conhecimentos dos estudantes em habilidades de consciência fonológica, construção do sistema de escrita alfabética e Leitura e Compreensão de texto a partir do aplicativo EduEdu; (iii) Seleção de atividades pedagógicas para o desenvolvimento de cada fase e perfil leitor (atividades de conhecimento das letras; consciência fonológica; de leitura e escrita), para além do plano elaborado pelo próprio aplicativo; (iv)- Intervenção Pedagógica duas (2) vezes por semana em cada turma, por quatro (4) horas, duas (2) em sala, duas (2) individualmente com atividades personalizadas 6- Realização de novo diagnóstico a cada 2 meses. (5) – Avaliação da proposta e socialização dos resultados com a comunidade escolar e acadêmica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Durante o primeiro ano de intervenção uma porcentagem significativa de alunos conseguiram avançar do nível pré-silábico para silábico, o que referencia que a proposta está de acordo com as expectativas de aprendizagem desses alunos e que com mais tempo e mais agentes trabalhando simultaneamente é possível que outros alunos que se encontram com desafios e/ou dificuldades de aprendizagem na alfabetização sejam alfabetizados ou que no mínimo alcancem o nível alfabético proposto por Emília Ferreiro.

No final de cada ano do projeto, a maioria dos alunos alcançaram o nível alfabético (71%) e desses, pelo menos 80% leem e interpretam pequenos textos com autonomia e produzem narrativas com significado. Considerando que nosso principal objetivo era que os alunos alcançassem o nível

alfabético, concluímos que todos os alunos que não apresentavam nenhuma necessidade especial e/ou transtornos de comportamento, foram alfabetizados e se encontram capacitados para continuar os estudos no quarto ano de maneira a continuar desenvolvendo suas habilidades de escrita e de leitura.

O diagnóstico segundo a psicogênese e com o aplicativo EduEdu foi realizado a cada dois meses de trabalho desenvolvido, o que permitiu comparar e mapear as aprendizagens dos alunos. A sondagem dos conhecimentos dos estudantes em habilidades de consciência fonológica, construção do sistema de escrita alfabética e Leitura e Compreensão de texto a partir do aplicativo EduEdu possibilitou o acesso a recursos diferenciados, primeiro que o aluno ao utilizar o celular se dispõe a participar com entusiasmo das atividades, segundo que o próprio aplicativo elaborava atividades personalizadas para cada aluno.

Considerando que a maioria dos alunos eram pré-silábicos no início do projeto e que tínhamos como objetivo favorecer com que todos alcançassem o nível alfabético de escrita. Dos vinte e oito alunos participantes do projeto, setenta por cento finalizaram o projeto não só alfabéticos, como também alfabetizados, lendo, escrevendo e interpretando textos com autonomia. Vinte e quatro por cento, alcançaram o nível silábico alfabético. Apesar de escreverem palavras e frases, algumas até alfabeticamente, ainda omitem ou trocam algumas letras, oscilando entre o silábico alfabético e o alfabético. Seis por cento dos alunos, alcançou apenas o nível silábico com valor sonoro, ou seja, já percebe os sons individuais (fonemas) na sílaba, e geralmente a representa apenas com uma letra e essa, na maioria das vezes, correspondente a um dos sons que se destaca na pronúncia da palavra, porém, na maioria das vezes, representa apenas um dos sons da sílaba.

Apesar de escreverem palavras e frases, algumas até alfabeticamente, ainda omitiam ou trocavam algumas letras, oscilando entre o silábico alfabético e o alfabético. Seis por cento dos alunos, alcançou apenas o nível silábico com valor sonoro, ou seja, já percebe os sons individuais (fonemas) na sílaba, e geralmente representa apenas com uma letra e essa, na maioria das vezes, correspondente a um dos sons que se destaca na pronúncia da palavra, porém, na maioria das vezes, representa apenas um dos sons da sílaba.

No segundo ano de intervenção, nos concentramos nos alunos do terceiro ano, para que a defasagem na aquisição da leitura e escrita fosse diminuída. Diminuímos também a quantidade de alunos para que houvesse um atendimento mais personalizado, de acordo com o perfil do aluno apresentado no diagnóstico. Desta feita, os alunos que iniciaram o projeto em 2022 e continuaram em 2023 foram

totalmente alfabetizados. O que indica, que respeitando o tempo do aluno, com mais recursos humanos disponíveis na escola, para atender as demandas educativas, é possível alfabetizar os estudantes na idade certa.

Os acadêmicos/bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar na prática os subsídios teóricos e práticos que permeiam a prática de alfabetizar letrando mediante a parceria da Universidade através do projeto na escola, primeiro auxiliando no desenvolvimento dos roteiros de aula e depois elaborando e desenvolvendo os roteiros junto aos alunos. Os planejamentos eram compartilhados e elaborados em parceria.

Concomitante à atuação dos bolsistas em sala de aula e na escola, ocorriam os encontros formativos em que pesquisadores e bolsistas se reuniam para dialogar sobre as atividades desenvolvidas e estudo sobre alfabetização e letramento, principalmente sobre o método sociolinguístico de alfabetização. Esses momentos formativos foram tão ricos que a maioria dos bolsistas estão realizando projetos de TCC sobre alfabetização e letramento, mesmo bolsistas que tiveram que desistir dessa bolsa por N motivos, ainda pensam em realizar a sua pesquisa em alfabetização e letramento.

Um dos principais impactos científicos do projeto TECALFA, foi a contribuição para a pesquisa em pedagogia. Ao implementar e avaliar diferentes métodos de ensino e estratégias de intervenção, os pesquisadores observaram o quanto a academia pode atuar junto à Educação Básica. Gerou dados quantitativos e qualitativos valiosos que podem alimentar estudos longitudinais e análises estatísticas avançadas. Essas pesquisas podem revelar correlações entre métodos de ensino específicos e o progresso dos alunos na alfabetização, identificar fatores de risco para dificuldades de aprendizagem e fornecer evidências empíricas para apoiar a eficácia de determinadas estratégias educacionais.

Além disso, tem o potencial de influenciar políticas educacionais. Os resultados de pesquisas científicas podem ser utilizados para informar a elaboração de políticas públicas voltadas para a melhoria dos sistemas de educação, incluindo a formação de professores, o desenvolvimento de currículos e a alocação de recursos. Ao integrar pesquisa e prática, o projeto TECALFA desempenhou um papel crucial na promoção do conhecimento e no avanço das melhores práticas em alfabetização e letramento.

A alfabetização é um instrumento poderoso para combater a pobreza e promover a inclusão social. Ao capacitar as crianças a ler e escrever, estamos capacitando-as a superar barreiras socioeconômicas e a romper o ciclo de desvantagens intergeracionais. Através da alfabetização, as crianças têm acesso

a informações, conhecimentos e recursos que podem capacitá-las a tomar decisões informadas e construir um futuro melhor para si mesmas e suas comunidades.

Por fim, a alfabetização cria um ciclo virtuoso de desenvolvimento social e econômico. Crianças alfabetizadas crescem para se tornar adultos mais capacitados, produtivos e engajados, capazes de contribuir para o progresso de suas comunidades e nações. Como professores pesquisadores, é crucial reconhecer e promover o impacto social positivo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, investindo em práticas pedagógicas eficazes, recursos educacionais adequados e políticas educacionais inclusivas. Ao fazer isso, não apenas estamos transformando a vida das crianças, mas também construindo um futuro mais justo, igualitário e sustentável para todos.

5. CONCLUSÃO:

Após um período de intensa pesquisa e implementação, é gratificante apresentar as conclusões finais de nosso projeto de alfabetização e letramento. Durante essa jornada, exploramos diversas estratégias, metodologias e abordagens para promover a alfabetização eficaz em crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Nossas descobertas não apenas enriqueceram nosso entendimento sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita, mas também ofereceram insights valiosos para informar práticas educacionais e políticas públicas.

Uma das principais conclusões de nosso projeto é a importância da abordagem holística na alfabetização. Descobrimos que programas que integram diferentes habilidades linguísticas, como consciência fonológica, vocabulário e compreensão de texto, têm um impacto significativo no desenvolvimento da alfabetização em crianças. Além disso, a personalização do ensino, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos, mostrou-se fundamental para maximizar o progresso.

Outro aspecto crucial que emergiu de nossas pesquisas foi a importância do envolvimento dos pais e da comunidade no processo de alfabetização. Parcerias sólidas entre escola, família e comunidade demonstraram ser essenciais para criar um ambiente de apoio e incentivo à prática da leitura e escrita fora do ambiente escolar. Intervenções que envolvem os pais como parceiros ativos no desenvolvimento das habilidades de alfabetização de seus filhos mostraram resultados promissores.

Além disso, identificamos a necessidade de abordagens inclusivas que considerem a diversidade linguística e cultural dos alunos. Projetos de alfabetização que valorizam e incorporam as línguas

maternas dos estudantes, além do idioma dominante de instrução, têm o potencial de promover uma educação mais equitativa e respeitosa da diversidade.

Olhando para o futuro, há várias áreas promissoras para futuras pesquisas e projetos de intervenção em alfabetização e letramento. Uma direção importante seria investigar mais a fundo o impacto das novas tecnologias no processo de alfabetização, explorando como ferramentas digitais e recursos online podem ser usados de forma eficaz para apoiar a aprendizagem da leitura e escrita.

Há uma necessidade premente de desenvolver e testar intervenções específicas para grupos de alunos em situação de vulnerabilidade, como crianças em contextos de pobreza, migrantes e refugiados. Entender melhor as necessidades desses grupos e desenvolver abordagens adaptadas a suas realidades é essencial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Outra área de interesse seria investigar o impacto de programas de letramento em diferentes faixas etárias e contextos educacionais, expandindo nossa compreensão sobre como promover a alfabetização ao longo da vida e em diferentes ambientes de aprendizagem.

Para realizar essas pesquisas e implementar projetos de intervenção inovadores, é crucial garantir financiamento adequado e apoio institucional. Estamos confiantes de que nossas descobertas e recomendações servirão como base sólida para futuros trabalhos e esperamos continuar contribuindo para o avanço do campo da alfabetização e letramento, capacitando indivíduos e comunidades através do poder da palavra escrita.

6. REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. In Emília Ferreiro: escrever e ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. Coleção Como eu ensino. Melhoramentos, 2012.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. A Eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2022.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização - método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

Freire, Paulo. Por uma Pedagogia da Pergunta – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 1998.

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

Capítulo 3



10.37423/250309766

VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO: DA TEORIA À PRÁTICA.

Adriana Pereira de Sousa Brasil

*UNASP - Centro Universitário Adventista de
São Paulo - Campus Hortolândia*

Pamela Carla da Silva

*UNASP - Centro Universitário Adventista de
São Paulo - Campus Hortolândia*

Vanice Sampaio Rodrigues Favarim

*UNASP - Centro Universitário Adventista de
São Paulo - Campus Hortolândia*

Elaine Cristina Carraro

*UNASP - Centro Universitário Adventista de
São Paulo - Campus Hortolândia*

Aracelli Alves do Nascimento

*UNASP - Centro Universitário Adventista de
São Paulo - Campus Hortolândia*



Resumo: O estágio é a oportunidade que um professor em formação tem de entrar em contato com a realidade profissional em que irá atuar, com todas as competências e habilidades. Além disso, o aluno em formação pode confrontar os conhecimentos teóricos estudados durante o curso com a prática. É um momento de aprendizagem em que o estudante do curso de Pedagogia integra o conhecimento do meio social, profissional, cultural e didático - pedagógico. O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre as vivências de estágio supervisionado realizadas durante o curso de pedagogia. Trata-se de um artigo de relato de experiência. Portanto, apresentamos observações e regências, e reflexões sobre as revisões teóricas, que fundamentam o trabalho. O estágio nos submete a uma reflexão crítica sobre a relação teoria e prática. As vivências de observação e regência, apontam com clareza os desafios que permeiam o ambiente escolar, dando uma compreensão maior do quanto é importante a postura e o olhar do docente para alcançar o sucesso no desenvolvimento integral da criança. Algo relevante no processo de ensino e aprendizagem é o fato de que não paramos porque concluímos o curso, uma vez que, a busca constante pelo conhecimento é algo pertencente a cada um de nós, futuros graduados em pedagogia. Essa experiência serviu para agregar conhecimento e definir a nossa identidade profissional. Concluímos que nesse período ampliamos a nossa capacidade de percepção de docente em processo de formação, percebemos que a realidade do contexto escolar não é apenas o que aprendemos na Universidade, pois em alguns aspectos são bem distintas uma vez que a teoria e prática só farão sentido no momento em que o docente se depara com os desafios da realidade.

Palavras-chave: teoria e prática, rotina, formação docente, observação e vivências.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões sobre observações e regências de estágio, realizadas desde a educação infantil, anos iniciais da alfabetização e anos finais do ensino fundamental I, em escola da rede privada da cidade de Hortolândia - São Paulo, realizada no decorrer do curso de Pedagogia.

Durante as vivências de estágio, tivemos a oportunidade de conhecer a escola, os funcionários, gestores e docentes, compreender seu funcionamento, observando e participando da prática docente.

Durante os estágios podemos analisar o planejamento da escola a partir de uma perspectiva crítica, a prática pedagógica da professora e seus pressupostos teóricos.

Dessa forma, o artigo tem o intuito de descrever nossas experiências de observações e regências na educação básica e suas contribuições para o nosso desenvolvimento profissional. De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Sendo assim, os estágios supervisionados oportuniza ao aluno os conhecimentos teóricos e práticos imprescindíveis para sua formação.

Desse modo beneficia aos licenciandos experiências e promove o desenvolvimento de suas habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e cria condições para que o docente atue com maior segurança e visão crítica no campo profissional.

Dentre o processo de estágios, o maior desafio foi o período de regências obrigatórias, que é a parte avaliativa da prática docente do curso de Pedagogia, pois é nesse momento que o futuro professor tem a oportunidade de experienciar sua prática docente.

Esse momento da formação nos trouxe insegurança e medo, pois nos deparamos com a real dificuldade de colocar a teoria em prática, vendo que a real necessidade não corresponde aquilo que vemos nos livros, além de ser um momento de refletir criticamente e problematizar as teorias aprendidas.

Porém o estágio de regência é de suma importância para o futuro profissional, pois é nesse momento que se constrói conhecimento e surge a reflexão sobre o ensino - aprendizagem.

Para Pimenta e Lima (2004) essas ações pedagógicas precisam ser experienciadas para serem despertadas no sujeito e são elas que permite ao futuro profissional ser crítico e reflexivo, pois desperta uma postura investigativa, na qual ele precisa conhecer, utilizar e avaliar de técnicas, métodos e estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da instituição que está inserido.

Durante os estágios de observação e regência vimos o quão importante a formação continuada do docente, para fornece - lhes meios de progredir na prática pedagógica.

De acordo com Libâneo (2016), "o professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe". Para esse autor, o professor exerce papel de "mediador e incentivador" da aprendizagem entre cada aluno e os modelos de conteúdos culturais. Ele deve sempre estar motivado para ensinar e ser um incentivador na construção do saber.

A formação dos professores não se encerra na graduação ou licenciatura, ela deve ser contínua, pois a sociedade se transforma constantemente e os docentes precisam acompanhar essas mudanças para se adequarem às demandas que surgem. Sendo assim, a formação continuada é muito importante para que esses profissionais aprimorem suas práticas, aprendam novas metodologias, adequem-se às novas diretrizes da educação, aprendam a utilizar a tecnologia em sala de aula, entre outros.

Partindo de um contexto histórico sobre a criança, vimos que, na idade média por volta do século XII até o século XVI e XVII a criança era negligenciada em sua totalidade, não fazendo parte da sociedade, e tão pouco era vista como criança no núcleo familiar. A sociedade da época, não dava importância nenhuma a esse período, tratava-se de uma fase que quase não era percebida. "Contudo, um sentimento artificial em relação a criança pode ser chamado de "paparicação" - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, macaquinho "impudico".

Se ela morresse então, alguns podiam ficar descolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p.10).

Ainda de acordo com Ariès (1981) por volta dos sete anos de idade, a criança passa a ser incorporada ao mundo dos adultos, participando dos jogos, tarefas, etc, e de tudo que compõe o mundo dos adultos mesmo sem visibilidade, somente quando desempenhava um bom resultado na execução de

tarefas era que tinha o algum reconhecimento. Por muito tempo a criança era vista como um adulto em miniatura. Essa perspectiva histórica sobre a criança vem se transformando gradativamente ao longo do tempo.

Se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades. De acordo com a BNCC, que reafirma o conceito de criança trazida pela DCNEI, (BRASIL, DCNEI, 2010) . As crianças são sujeitos ativos, capazes de contribuir seus saberes interagindo uma com as outras e com a cultura que estão inseridas, e através dessa interação que as crianças exercem o seu protagonismo e desenvolve sua autonomia, constroem suas identidades, suas preferências e a sua maneira de ver o mundo. " Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, compreende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura" (BRASIL DCNEI/2010 INFÂNCIA).

Segundo Kuhlmann Jr (1998), a atenção dada as crianças fora do núcleo familiar, teve início com as primeiras creches criadas para a proteção das crianças de famílias pobres, cujo objetivo era de caráter assistencial, onde a prioridade era o cuidar, sem fins pedagógicos.

Historicamente, a educação de crianças pobres em idade pré-escolar esteve associada a práticas compensatórias e assistenciais, porém com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, vinculada ao sistema educacional e não mais à assistência social, o que representou avanços significativos na oferta e organização dessa etapa.

Nesse sentido, destaca-se que a legislação atual sinaliza avanços na proclamação do direito à Educação Infantil, especialmente após a promulgação da Emenda Constitucional (EC nº 59/2009 que definiu a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, tornando compulsória a frequência na pré-escola (4 e 5 anos de idade). Ademais, a legislação também assegura o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em creches.

Considerando esse contexto, segue uma sequência de experiência de estágio supervisionado desenvolvidos pelas alunas do curso de graduação , o referido relato nos possibilitou adquirir conhecimentos, no campo de estágio por parte de todos os envolvidos nesse processo.

2 VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é uma etapa com muitas especificidades por atender crianças de 0 a 5 anos de idade que estão conhecendo o mundo, requer cuidado com o processo, já que há estranheza a pessoas desconhecidas, ocasionando um misto de reações por parte das crianças: algumas choram, outras se jogam nos braços e abraços, outras apenas observam de longe. Portanto, o estágio na Educação Infantil, envolve mais que conhecer práticas e teorias, envolve relação, afetividade e disponibilidade. Essa é outra característica do estágio que, talvez em outras etapas da educação não fique tão evidente, se disponibilizar ao outro e estar em constante relação, associando ações de cuidado e educação.

Na educação infantil todos os dias em sala de aula o professor estabelece a construção de uma rotina, cujo intuito, é antecipar tudo que as crianças farão durante o período que permanecerão na escola. Sendo a rotina escolar algo preponderante na educação infantil, além do aspecto organizacional das ações diárias das creches e pré-escolas, a rotina promove a segurança e autonomia das crianças. De acordo com Oliveira (2002) a rotina diária é para as crianças o que as paredes são para uma casa, dando limites, fronteiras e dimensão à vida. A rotina dá uma sensação de segurança. A rotina estabelecida dá um sentido de ordem do qual nasce a liberdade. Assim, entendemos as atividades de rotina como aquelas que devem ser realizadas diariamente. Por outro lado, cabe destacar que a rotina na Educação Infantil não se deve trabalhar como elementos rígidos e inflexíveis, e sim algo que possa ser passivo de adaptações de acordo com as necessidades da turma durante o ano letivo. Barbosa afirma que:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p. 201).

Com base na rotina estabelecida em sala de aula, é notória a preocupação do docente para que se faça um acolhimento de excelência, pois é, no acolhimento que a criança passa a se desenvolver integralmente, construindo elos de confiança para com o grupo no qual está inserida. O acolhimento tem a ver com o afeto, tão importante na relação professor – aluno.

O aluno aprende e se desenvolve por completo com há afetividade, construindo a noção do certo e do errado, da empatia, da compaixão e da tolerância.

Acolhimento é também proteger, apoiar, amparar entre outros. E no âmbito escolar, o acolher é uma ação pedagógica, que favorece a integração do aluno por meio de todos que permeiam o ambiente escolar, os professores, gestores, educadores, merendeiras e monitores.

O acolhimento está também relacionado às competências socioemocionais da Base. De acordo com a BNCC(2015) Na competência de “Autonomia e Responsabilidade”, por exemplo, o acolhimento se mostra nas ações pessoais e coletivas, com base em princípios democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis.

O brincar na educação infantil é atividade que mais desenvolve a criança integralmente. Nesse sentido, a BNCC afirma que o brincar se torna fundamental, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a criança aprende de forma prazerosa, através da socialização com as crianças e adultos e na participação de diversas experiências lúdicas.

Diante desse processo, as Instituições de Ensino Infantil têm o papel de contribuir para que isso aconteça e precisam oferecer oportunidades, para que a criança possa se desenvolver em sua totalidade. Tendo em vista que a criança precisa se movimentar e brincar e que tudo isso deve fazer parte da construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. DE acordo com Vigotsky (1998, p. 17), "quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais". No momento em que a criança participa de algum tipo de brincadeira, ela está em processo de aprendizagem, este por sua vez ocorre de maneira lúdica e prazerosa, no qual se aprende sobre as regras e a convivência com o outro.

Nesse período o apoio de pais e educadores é essencial, para que as crianças também se sintam motivadas a brincar, pois elas têm a necessidade de serem estimuladas, de forma que estejam sempre aprendendo e fazendo novas descobertas por si próprias, com o uso de brinquedos e brincadeiras. O brincar diariamente é uma atividade que exige da criança, não apenas o brinquedo, mas o entusiasmo que deve ser despertado, pelos pais e professores. Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (2017) considera o brincar como:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (p. 36).

a imaginação, auxilia no desenvolvimento da escrita, oralidade e da produção textual. Segundo Abramovich (1997) quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara

sentimentos que tem em relação ao mundo. Outro aspecto que se faz necessário nesta fase é a musicalização, visto que traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança.

A musicalização é de suma importância na infância porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, estimula a inteligência, a capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial e matemática entre outras, suas vantagens são inúmeras de tal forma que promove e auxilia no desenvolvimento integral do sujeito.

Desde bem pequenos observamos que a música já faz parte da vida, pelo seu poder transformador a música torna-se um grande recurso educativo a ser utilizado na PréEscola. Segundo Leda Osório (2011) estudos realizados permite dizer que a infância é um grande período de percepção do ambiente que nos cerca, pois a criança é influenciada pelo que acontece a sua volta. A música é uma linguagem que comunica e expressa sensações, a criança desde o nascimento vive ao mesmo tempo em um meio onde descobre coisas todo tempo, pois sua interação com o mundo a permite desenvolver o individual.

É inquestionável a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. O parquinho não poderia ficar esquecido dentro da rotina da educação infantil, pois, trata-se de um ambiente prazeroso, querido e esperado por todas as crianças, é nesse momento que elas se divertem e se desenvolvem em todos os aspectos.

Quando as crianças brincam elas desenvolvem a interação, o uso da linguagem, aspectos motores e cognitivos. Constroem relações sociais de forma lúdica e ampliam seu conhecimento de mundo, além de poderem também desenvolver outras capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. O brincar capacita a criança a resolver problemas, tomar decisões, explorar, negociar e expressar-se em situações que são relevantes e significativas para elas.

De acordo com a BNCC é através das interações e brincadeiras, que o parquinho oportuniza, a criança desenvolve a sua autonomia, o seu conhecimento de mundo e do outro, a BNCC nos enriquece dizendo que: [...] " Aí observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão

O aluno se sente pertencente ao grupo e essa interação favorece o aprendizado. Por tanto, o brincar é o que proporciona a criança viver o mundo fantasias, onde ela tem a oportunidade de ser quem ela gostaria ser, desde o super herói, o papai, a mamãe, o gato, o cachorro entre outros.

Em dia alternados a rotina proporciona a inclusão de outras disciplinas e atividades lúdicas como: educação física; Cotação de histórias; musicalização e o parque.

A educação física, além de ser uma disciplina que desenvolve a psicomotricidade, exige da criança: concentração, agilidade, e propicia um o corpo está constante movimento. Educação Física, principalmente na idade escolar, ajuda no desenvolvimento de habilidades motoras e o reflexo. Além disso, também melhora a coordenação e a postura corporal, trazendo assim, benefícios para a saúde.

O objetivo maior da educação física no infantil deve se intencionalidade de trabalhar a motricidade da criança, por meio de um programa educacional que atenda a seus interesses, buscando o equilíbrio entre as necessidades individuais e da turma, por meio de atividades lúdicas, desenvolvendo a consciência corporal, de espaço e tempo.

Segundo Rodrigues (2003) nas aulas de educação física no ensino infantil são trabalhadas nas atividades a coordenação motora deve ser bem estimulada principalmente com atividades utilizando a bola. Equilíbrio é a forma mais prazerosa para a criança desta faixa etária.

Os movimentos na educação física objetiva melhorar o desenvolvimento corporal da criança, influenciando na aprendizagem; afetividade e sociabilidade. A psicomotricidade é de extrema importância para o desenvolvimento e formação da criança, evitando assim, problemas com aprendizagem.

Na educação infantil algo também pertencente a rotina é a contação de história. Pois, é de extrema importância ser trabalhado, uma vez que permite o contato com diferentes linguagens e maneiras de contar um mesmo acontecimento, além de estimular dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. "[...] (BRASIL, 2017,p.35)

De modo que, brincar no parquinho proporciona para as crianças momentos prazerosos que jamais serão esquecidos.

3 VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS

3.1 OBSERVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Em um primeiro momento foi realizado as observações em sala de aula, tendo como foco observar-se a prática da professora regente, ou seja, a forma como as atividades em sala de aula era conduzida e a participação dos alunos durante as atividades propostas.

Durante as observações foi verificado que a professora sempre busca dar sequência aos conteúdos das aulas anteriores, fazendo no início da aula uma recapitulação dos assuntos dados. Desse modo diz a professora “é uma forma de fazer com que eles tragam a memória os conteúdos estudados na última aula e possam compreender o assunto em sequência”

Durante o período de estagio de observações, muitos aspectos foram constatados e analisados por nós, que consideramos momentos importantes tanto a apreciação da aula, como o posterior debate e análise. Observar a aula como um todo e conseguir perceber nela o planejamento prévio por parte da professora, fez com que percebêssemos com maior clareza a grande importância desse procedimento.

Os anos iniciais é uma base para as próximas etapas da formação educacional, nos dois primeiros anos, a ação pedagógica deve ter o foco na alfabetização e letramento, para garantir aos alunos o sistema da leitura e escrita.

A alfabetização é o processo de aquisição de leitura e da escrita.

Já o letramento é o conjunto dessas práticas para interpretar e aplicar a leitura e a escrita no cotidiano

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. (BRASIL, 2013, p. 110).

Para o aluno ser alfabetizado não basta ele saber ler e escrever, ele deve ser capaz de compreender uma história que lê e se expressar com clareza a respeito desse entendimento.

O papel do professor nesse processo é de ser mediador desse conhecimento, desenvolvendo essa habilidade no aluno, favorecendo os processos de reflexão nas crianças sobre suas ações, criando oportunidades de pensar sobre a própria experiência, estabelecendo relações entre ideias e ações e percebendo diferentes pontos de vista para reconstruir suas experiências.

Durante a observação, conseguimos presenciar e notar as diferenças funções do docente, pudemos atingir um olhar mais amplo sobre o processo de ensino e aprendizagem obtendo uma experiência prazerosa e significativa.

Observamos o desenvolvimento dos alunos durante as atividades de alfabetização ,nas numerações com cálculos e sequências numéricas, fomos capazes de nortear os alunos no conhecimento e evolução de cada um.

Notamos também a prática da professora como ela estimula os alunos com a leitura ,numeramentos, na contação de histórias, e onde a professora regente busca vários métodos de facilitar o ensino aos alunos.

A ludicidade não pode ser vista somente como uma diversão, pois ela é uma necessidade do ser humano independentemente de idade. Através dela, o professor pode desenvolver um ótimo trabalho no auxílio à aprendizagem, no desenvolvimento pessoal, no social e no cultural. Dessa forma ajuda no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento, além de permitir que a criança assimile tudo aquilo que está vivenciando.

Segundo Aguiar,

a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável a pratica educativa. E, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação a leitura, ao calculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçante. (AGUIAR, 1998,p.37).

Os conteúdos administrados durante a observação foram de forma integrada, contextualizada e trabalhadas de forma mais significativa para o aluno, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento como da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Música, Artes,Ensino Religioso, entre outras.

Durante aprendizagem inicial da leitura requer que os alunos dediquem grande parte do tempo escolar em realizar leituras. De acordo com o PCN - Língua Portuguesa, a leitura deve ser diária e pode ser feita de forma silenciosa, individualmente, em voz alta e pela escuta de alguém(p. 60). A leitura oral feita pelo professor é altamente importante no processo de aprendizagem inicial da leitura porque possibilita aos alunos o acesso a textos longos e as vezes difíceis que por sua qualidade e beleza, podem vir a encantálos, ainda que sejam capazes de lê-los sozinhos. Além de auxiliar com a pronúncia de palavras novas e os alunos ao perceberem que o professor está envolvido com a leitura sentem-se motivados a ler também, dessa maneira desenvolve-se ou cria-se o gosto pela leitura.

O professor proporcionou aos alunos aprendizagens que levaram a exploração dos assuntos, através de leituras, brincadeiras, jogos, tudo dentro da realidade do seu contexto cultural, político e social, as

crianças sentiram - se realizados e demonstraram muito prazer e satisfação, quando atingiram o conhecimento através das descobertas. Durante a contação de histórias, foi analisada, a criação dos personagens, o imaginário presente na mesma, as histórias atuais, envolvimento dos personagens clássicos; realidade das construções de ontem e hoje, as possibilidades de acontecerem os fatos relatados na história; as visões de bom e mau, etc. Através das atividades propostas, construíram-se conhecimentos diversificados, havendo uma aprendizagem significativa e envolvente, na qual eles eram autores do seu próprio saber.

Durante a semana de estagio foram desenvolvidas varias atividades como, brincadeiras, dramatizações, jogos, quebra-cabeça, trilhas, problemas e cálculos matemáticos, composição e decomposição numérica, sequências numéricas, atividades relacionadas às dúzias, unidade, dezena e centena, leitura e interpretação, produção textual, acrósticos, pesquisas e entrevistas, desenhos livres e direcionados, construção de livros, confecção de cartazes, atividades gramaticais, entre outras atividades.

3.2 REGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

A regência de classe tornou-se fundamental, pois, segundo Scalabrini e Molinare (2010), propiciou a nós, aluno de licenciatura a observação, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de todos os diferentes tipos de atividades pedagógicas. Nesta etapa, entramos em contato com a sala de aula de fato, e assim transmitimos conhecimentos aos alunos e por um momento, e fomos aqueles que fizeram a mediação entre o conhecimento e a realidade.

Os conteúdos ministrado em sala de aula, foram contextualizados, considerando a experiência de vida de cada aluno e sobre o seu conhecimento de mundo, respeitando as diferenças e os limites de cada um.

Nossa atuação como professoras foi de maneira em que colocamos os educando a pensar, criticar e gerar dúvidas para a produção de conhecimento, exercendo nossa prática educativa de forma no que acreditamos e sentindo prazer no que fazemos.

Durante o estágio de regência foram trabalhados temas significativos que fossem do interesse dos alunos contemplando - os em relação às suas curiosidades, sanando as dificuldades, necessidades de cada aluno quando surgidas, fazendo ligações com as diversas áreas do conhecimento, possibilitando o envolvimento e a resolução de problemas.

O objetivo das aulas foi promover o entendimento dos alunos sobre os temas e compartilhar conhecimentos com os mesmos. Visto que além do conhecimento mediado pelo professor, os alunos também trazem consigo uma fonte de informações e conhecimentos prévios, muito importantes para o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, há um conhecimento compartilhado entre professor e aluno, agregando ainda mais nos saberes dos educandos.

Procuramos proporcionar atividades que auxiliasse os alunos na formação como indivíduo autônomos, críticos e pensantes, durante a prática pedagógica, diversificando e usando várias metodologias, fundamentando-as de acordo com a fase de maturação do indivíduo. Weisz afirma que:

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção do conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave ao meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem domínio de sua própria prática – “mesclando”, como se costuma dizer . (WEISZ 1999, p. 45)

Em todas as propostas, conseguimos um ótimo desempenho, e nas atividades desenvolvidas em aula as crianças sempre mostraram entusiasmo, além disso, conseguiram um pequeno e impressionante avanço, atingindo um nível mais que esperado por nós, e também apresentaram ideias de segmentação e conseguiram produzir pequenos textos.

Durante o período de estágio, procuramos pela diversificação de propostas no qual possibilitou que a aprendizagem fosse construída de maneira agradável, prazerosa e instigante, buscando atender as necessidades dos alunos dentro dos níveis em que se encontram, a fim de que eles participassem ativamente, possibilitando e proporcionando a interação de todos na construção de seu conhecimento. Muitos jogos foram trabalhados, desde os pedagógicos até os mais livres. Em relação aos jogos, as crianças ao participarem, representam conquistas cognitivas, emocionais, morais e sociais, estimulando o desenvolvimento de seu raciocínio lógico. "A criança que joga acaba desenvolvendo suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais" (Piaget, 1972, p. 156).

Foram feitas atividades variadas, como desenhos, redações, estudos dirigidos. Para todas as atividades foram fornecidos os materiais para os alunos (Xerox das atividades). Durante as aulas, foram trazidas imagens diversas, vídeos e aulas em PowerPoint, buscando atrair a atenção dos alunos e contribuir mais em seu aprendizado também foram feitas atividades do livro didático, e aulas práticas, as aulas práticas se tornam importantes instrumentos para que o aluno faça a experimentação de vários conteúdos, estabelecendo assim, a união da teoria com a prática.

Todas as aulas foram encontros muito positivos e produtivos. Os alunos foram muito atenciosos em sua grande maioria, e muito participativos. A relação foi de muita amizade e harmonia. Como são crianças entre 06 e 08 anos, podemos saber de antemão, que por vezes não se consegue prender muito sua atenção, mas a relação e interação com os alunos foi a melhor possível. Esta relação é um fator muito importante na aprendizagem do aluno, visto que é ela quem desperta o prazer e a participação durante as aulas (MULLER, 2002). Sendo assim, é muito importante que a relação dos professores com os alunos seja a mais prazerosa possível, tornando a aula sempre agradável e divertida.

4 VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS

4.1 OBSERVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

De acordo com nossas observações, a turma em questão, é muito "falante". Porém, apesar de toda a bagunça, eles são muito inteligentes. Ou seja, sempre conseguem cumprir com as atividades que lhes são propostas. Nesta perspectiva, ficamos encantados com a forma calma e confiante com que a professora lida com a indisciplina desses alunos. Ela não se apavorava, pois sabe que, apesar da "bagunça", eles estão aprendendo. Isso foi constatado principalmente em uma aula em que a professora havia passado exercícios no quadro e, mesmo com toda aquela falação, no momento em que ela foi corrigir os exercícios quase todos corresponderam às expectativas. Os alunos são, também, muito impacientes quando não conseguem aprender de imediato o que lhes são explicados, porém a grande maioria já está com o seu desenvolvimento esperado para faixa etária, principalmente, levando em consideração que estamos no período pós- pandemia, onde muitos desses alunos não tiveram contato com a sala de aula.

De acordo com Piaget nessa fase de desenvolvimento é o período operatório concreto, neste estágio, de acordo com Piaget (2003), o indivíduo inicia o processo de reflexão, ou seja, pensa antes de agir, diferente do estágio pré-operatório, em que o sujeito agia por intuição.

Foi notório identificarmos nas crianças, algumas dificuldades em realizar atividades na disciplina de matemática. Pois nesta fase que elas estariam saindo do processo do concreto para o abstrato, foi exatamente neste período, que passamos pela Pandemia do Covid 19. Assim nem todas as crianças, ainda conseguia assimilar por completo as quatro operações adição, subtração, multiplicação e divisão. Pois as aulas ficaram por dois anos sendo transmitida pelo aplicativos via zomm, outras, apenas os pais retirando atividades em folhas para os alunos, sem o contato direto com a professora.

Nesta fase de transição as crianças estão ansiosas, passando pelas mudanças, associadas como (escola, professores, disciplinas) também pelas expectativas em relação seu desempenho escolar. E uma etapa muito importante e cheia de transformações, saindo da infância para fase da adolescência. E extremamente relevante o processo de desenvolvimento cognitivo, o surgimento da capacidade da criança de pensar, compreender, assim ficando aptar, entendendo os acontecimentos que serão desenvolvidos durante o processo de aprendizagem

Durante estas transformações as crianças começam a serem sociais, saindo da fase egocêntrica fazendo uso da linguagem, passando a usar sua fala com intenção, aumentando à sua comunicação. Conseguindo interagir com diferentes pessoas, fazendo uso de seu raciocínio lógico e resolução de conflitos. A interação social em situações diversas é uma estratégia importante do professor para a formação de suas aprendizagens.

A professora demonstra muita preocupação em escolher um método de ensino que seja adequado a todos os alunos. Ela utiliza vários livros didáticos no planejamento das aulas e procura, também, sempre refletir sobre sua prática. Um exemplo disso foi quando ela iniciou o conteúdo de matemática e percebeu que a metodologia mecânica adotada por ela não estava sendo clara e eficaz. Neste momento, ela procurou utilizar uma metodologia lúdica para ensinar este conteúdo aos alunos. Dessa forma, ao planejarmos a aula, devemos nos preocupar com a principal essência da prática educativa, que é o ensino-aprendizagem dos alunos, como pontua Pimenta (2010). De acordo com nossas vivências e experiências, a maior dificuldade no planejamento das aulas está em acertar na escolha da metodologia, ou seja, fazer com que o processo de ensino- aprendizagem aconteça, de fato, para todos os alunos.

4.2 REGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Durante nosso estagio de regência realizarmos pelo período da tarde, pós intervalo, onde as crianças já estavam bem cansadas.

Diante deste cenário, planejamos atividades lúdicas com materiais concretos (jogos, geometria, atividades de fração boliche, blocos de construção) para melhor compreensão do conteúdo.

Através do lúdico, os alunos demonstram compreender melhor os conteúdos trabalhados, pois o mesmo tem finalidade de desenvolver habilidades de resoluções, proporcionando aos mesmos, oportunidades de estabelecerem e atingirem determinados objetivos. "Os jogos ou brinquedos

pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento" (ANTUNES, 2002, p. 38).

Acreditamos que a metodologia lúdica que adotamos tenha sido muito importante para a explanação do conteúdo em questão. O fato de termos aguçado a curiosidade dos alunos foi crucial para despertarmos o interesse e a atenção deles. Outro fator importante foi que os alunos tiveram a oportunidade de manusear um instrumento que o possibilitasse ver, na prática, a exploração do conteúdo. Desta forma, entendemos que a aprendizagem aconteceu de forma clara e objetiva.

Foi extremamente relevante e desafiador conseguimos relacionar a teoria e prática, pois ambos são essenciais no processo de aprendizagem do aluno.

Segundo Piaget, cada vez que se ensina prematuramente, a uma criança algo que ela poderia ter descoberto por si, ela fica impedida de inventar e por isso, de a compreender completamente (Jean Piaget, 1937)

Assim cabe ao professor proporcionar situações de conversas, brincadeiras ou aprendizagens orientadas que garantam a troca entre crianças de forma que possam comunicar-se demonstrando seus modos de agir, pensar e sentir em um ambiente acolhedor que propicie a confiança e autoestima (RCNEI, 1998.p.vII).

O Estágio Supervisionado, proporcionou a compreensão da realidade social da escola do nosso campo de estágio, permitindo posicionar-nos em face a essa realidade e participar dessa transformação. O estágio proporcionou a oportunidade de comparar os nossos conhecimentos da teoria à prática adquiridos ao longo de nossa formação acadêmica com a realidade organizacional, através da observação e análise da prática administrativa e, auxiliou a desenvolver potencialidades empreendedoras.

Pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, onde se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o estágio supervisionado foi extrema relevância, agregando conhecimentos, reflexões e pensamentos críticos para a nossa formação docente. Foram momentos desafiadores, de várias descobertas, aprendermos em sala de aula aspectos distintos.

Comentado [W1P1]: Está nas referências?

O Ricardo Antunes que está nas referências não trata desse tema Uma vez que a teoria e a prática só farão sentido no momento , em que o docente se depara com os desafios vivenciados na realidade escolar.

Constatamos que é possível sim, aliar a teoria à prática. Não é nada fácil, mas quando se faz a preparação, se tem coragem e boa vontade as coisas se tornam possíveis. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são muito importantes para desenvolver uma prática pedagógica eficiente. Não podemos valorizar a teoria em detrimento da prática nem fazer o inverso. A teoria será a sinalizadora da prática, é claro, que muitas vezes o professor terá que fazer adaptações, mas até mesmo para fazer essas adaptações ele precisará da teoria. O papel do professor não é o de transmissor de conhecimentos e o aluno não é apenas o receptor desse conhecimento, os dois são atores principais do processo de ensino – aprendizagem..

Estas experiências conforme a BNCC devem ser valorizadas bem como se faz necessário que se leve em conta “as experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação”(BRASIL,BNCC, 2019, p.60). Assim destacamos algumas estratégias que utilizarmos durante nosso estágio supervisionado, na educação infantil, alfabetização e anos finais do ensino fundamental, desenvolvido dentro do embasamento das práticas educativas que contemplam a aprendizagem significativa dos alunos.

Portanto, tendo base em tudo que vivenciamos durante este estágio, concluímos que os direitos das crianças precisam e devem ser assegurados e respeitados por todos os envolvidos no contexto escolar. O trabalho pedagógico precisa levar em consideração a singularidade das crianças e ações infantis, proporcionando a elas o brincar, do aprender, a reprodução próprias e suas culturas, isso iniciando na educação Infantil com termino no ensino fundamental .

Assim concluindo como um trabalho rico e significativo que assegure a construção do conhecimento para todos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.S. Jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papirus, 1998.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Níge Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>

MÁRSICO, Leda Osório. A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical das crianças. Porto Alegre; 2011.

MULLER, I. Z. Interação professor – aluno no processo educativo. 2002

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Cortez Editora, 2002.

RODRIGUES, Maria (2003). Manual teórico-prático de educação física infantil. 8. ed. São Paulo: Ícone.

PIAGET, Jean. O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança: Conservação e atomismo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In:

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-57.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores. Trad . Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BLOG, BLOG HOME DESTAQUE, BLOG PÁGINA DESTAQUE e tagged Blog,

Crianças, desenvolvimento motor, dicas, Educação, educação especial, Educação Física, educação infantil, Ensino, psicomotricidade, UniBrasil.

WEISZ, T. Apresentação do livro: Psicogênese da Língua Escrita. In: FERRERO,

Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Potro Alegre: Artmed, 1999.

Capítulo 4



10.37423/250309767

ENDOMETRITE PUERPERAL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

BRENDSON GONÇALVES DA COSTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
GRANDE DO NORTE



Resumo: Introdução: A endometrite puerperal, de fato, é uma das infecções mais comuns que ocorrem após o parto. Ela envolve a inflamação do endométrio, o revestimento interno do útero, geralmente devido à colonização bacteriana que ocorre durante ou após o trabalho de parto. Fatores como ruptura prolongada da bolsa amniótica, trabalho de parto longo, parto cesáreo, e higiene inadequada contribuem para o desenvolvimento da condição. **Objetivo:** Analisar e sintetizar as evidências sobre as características clínicas, diagnósticas e terapêuticas da endometrite puerperal. **Métodos:** Trata-se de uma pesquisa do tipo revisão sistemática da literatura. Esse tipo de pesquisa é particularmente valioso para guiar a prática clínica, pois permite identificar tendências, lacunas e consensos no conhecimento científico, além de oferecer uma base sólida para a tomada de decisões informadas. **Resultados:** A identificação precoce e o tratamento imediato das infecções puerperais, como a endometrite, são realmente cruciais para evitar complicações graves, incluindo a sepse, que é uma das causas principais de mortalidade materna. Implementar protocolos de higiene no período pós-parto é essencial, pois o ambiente hospitalar, especialmente no contexto obstétrico, pode facilitar a disseminação de agentes infecciosos se não houver cuidados rigorosos. Além disso, é importante que os profissionais de saúde estejam atentos aos sinais precoces de infecção para que possam agir prontamente. **Conclusão:** A endometrite representa uma preocupação importante na saúde materna, pois, se não tratada, pode levar a complicações mais graves, como septicemia, que podem resultar em óbito. No Brasil, ela é uma das causas significativas de mortalidade materna, destacando a importância da prevenção e tratamento adequados durante o período puerperal. Políticas públicas que promovam essas práticas são indispensáveis para reduzir a mortalidade materna. Investir na capacitação dos profissionais de saúde, no monitoramento pós-parto das mães e no acesso facilitado aos serviços de saúde faz parte de uma estratégia eficaz para reduzir essas infecções. Além disso, o fortalecimento das campanhas de conscientização sobre a importância dos cuidados pós-parto entre as mães e suas famílias também contribui para um ambiente mais seguro e favorável à saúde materna.

Palavras- chave: Endometrite Puerperal; Protocolos; Revisão Sistemática.

1 INTRODUÇÃO

Endometrite puerperal é uma condição inflamatória do endométrio que afeta mulheres no período pós-parto. Caracteriza-se por febre, dor pélvica e sangramento vaginal anormal. Pode ser classificada como aguda ou crônica, com a forma aguda manifestando-se até 10 dias após o parto e a forma crônica persistindo por mais de 10 dias. A presença de bactérias patogênicas, como *Escherichia coli* e *Streptococcus agalactiae*, está frequentemente associada a essa condição, desencadeando uma resposta inflamatória local (Chen, 2022).

A fisiopatologia da endometrite puerperal envolve um processo inflamatório no revestimento interno do útero, desencadeado geralmente por agentes infecciosos como bactérias. Durante o parto e pós-parto, o colo do útero está mais propenso a infecções devido à dilatação e ao trauma. Isso pode facilitar a entrada de micro-organismos no útero, causando inflamação.

Além disso, mudanças hormonais durante o puerpério, como diminuição das defesas imunológicas e aumento da vascularização do endométrio, também contribuem para a fisiopatologia da doença. O acúmulo de restos placentários ou coágulos sanguíneos após o parto pode criar um ambiente propício para o crescimento bacteriano, tornando o útero mais suscetível à infecção (Carvalho., et al, 2022)

A endometrite puerperal é um problema de saúde significativo, com uma incidência de 1 a 3% em partos vaginais e cerca de dez a trinta vezes maior em partos cesarianas uma proporção considerável de mulheres após o parto. A morbidade associada a essa condição pode impactar negativamente a qualidade de vida das mulheres e aumentar os custos do sistema de saúde (Febrasgo, 2021; Chen, 2022). Portanto, a compreensão das causas, sintomas e opções de tratamento disponíveis é fundamental para o manejo adequado e a prevenção de complicações decorrentes da endometrite puerperal.

Conforme Santos; Lago (2022) Os sinais e sintomas associados a essa infecção são dor pélvica, febre, corrimento vaginal anormal e/ou com odor fétido e atraso na involução uterina. Para ser diagnosticada é necessário que a paciente apresente pelo menos dois dos critérios citados. Alguns fatores de risco para o desenvolvimento da endometrite puerperal incluem cesariana, trabalho de parto prolongado, parto operatório, rotura prematura de membranas, colonização bacteriana do trato genital inferior, entre outros.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revela que mulheres em pós-cesárea manifestam cinco vezes mais o risco de apresentarem infecção puerperal. Além disso, comorbidades como a

desnutrição, anemia, diabetes mellitus, obesidade, vaginose bacteriana também são citados como fatores de risco para a infecção puerperal (Santos; Lago, 2022).

Esta revisão sistemática abordará os principais fatores de risco associados, as possíveis complicações e tratamentos disponíveis para essa condição, os tratamentos mais utilizados no manejo e as recomendações preventivas e protocolos visando fornecer informações relevantes para profissionais de saúde, gestantes e mulheres em fase pós-parto.

2 JUSTIFICATIVA

A endometrite puerperal é um problema significativo, sendo assim um problema de saúde pública como já foi abordado, necessitando portanto de estudos e protocolos implantados em instituições que atendam a partos vaginais e cesarianas. Este estudo se propõe em realizar uma pesquisa onde possa fornecer subsídio teórico para posteriormente ser elaborado um protocolo operacional padrão a ser instituído no Hospital Universitário Ana Bezerra por ser uma maternidade voltada para o ensino e pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EPIDEMIOLOGIA

A endometrite puerperal é uma complicação frequente após o parto, afetando cerca de 2-5% das mulheres que deram à luz. Os principais fatores de risco para o desenvolvimento da endometrite puerperal incluem o parto cesárea e procedimentos invasivos durante o trabalho de parto, como a amniotomia. Além disso, a presença de corioamnionite durante o parto e a ruptura prolongada das membranas também aumentam o risco de desenvolver endometrite puerperal. Outros fatores de risco incluem o uso de álcool e tabaco, idade materna avançada, diabetes gestacional e obesidade prévia à gestação (Santos; Lago, 2022).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) inclui a infecção puerperal entre as cinco principais causas de mortalidade materna no mundo (OMS, 2023). No Brasil, é a terceira causa de morte materna, sendo responsável por 73% das mortes por causas obstétricas diretas (Santos; Lago, 2022). A infecção puerperal, juntamente com infecções na gestação, parto e após um aborto, é uma das causas de mortalidade por sepse materna.

3.2 PREVALÊNCIA E FATORES DE RISCO

A prevalência de endometrite puerperal varia entre 1% e 3% das mulheres que passaram por parto vaginal, e até 27% nas que fizeram cesariana. Os fatores de risco incluem parto prolongado, ruptura prolongada das membranas, corioamnionite, cateterização vesical, e exposição a agentes infecciosos durante o parto. Além disso, mulheres com tabagismo, obesidade, diabetes, ou imunossupressão também estão sob maior risco de desenvolver endometrite puerperal (Boushra; Rahman,2022).

A prevalência global de sepse materna é estimada pela OMS de 4.4%. Em países de baixa renda, é estimada que a sepse seja responsável por 1 em cada 10 mortes maternas (Turner, 2019). A prevalência da endometrite puerperal varia conforme o tipo de parto e outros fatores, seja o vaginal ou cesáreo.

Além disso, a prevalência pode ser influenciada por fatores como a presença de infecções durante a gestação, intervenções médicas e características individuais da mulher. É importante monitorar os sinais de infecção no pós-parto para garantir um tratamento adequado.

3.3 CAUSAS DA ENDOMETRITE PUERPERAL

A endometrite puerperal é frequentemente causada por agentes infecciosos comuns, tais como bactérias do trato genital, incluindo *Escherichia coli*, estreptococos do grupo B, estafilococos e anaeróbios. Esses microorganismos podem entrar no útero durante o parto, cesariana ou outras intervenções obstétricas, levando à inflamação do endométrio (Boushra; Rahman,2022). Devemos suspeitar de infecção em curso por *Chlamydia trachomatis* quando inicia-se quadro de endometrite maior ou igual a 7 dias após o parto e em populações de risco.

Em concomitância com a endometrite puerperal, vale salientar o aborto séptico que é produto de uma infecção após aborto espontâneo ou induzido. Essa infecção pode chegar ao útero, além de ter chances de entrar no suprimento sanguíneo devido a sua alta bacteremia e invasão do espaço intervilo da placenta.

3.4 AGENTES INFECCIOSOS COMUNS

A fisiopatologia das infecções pós-parto tem sido agrupadas em distintos grupos, podendo ser ocasionadas pela ascensão da microflora vaginal no trato reprodutivo e das provenientes de trauma iatrogênico na parede abdominal ou períneo durante o trabalho de parto (Boushra; Rahman,2022).

A endometrite puerperal é frequentemente causada por agentes infecciosos comuns, tais como bactérias do trato genital, incluindo espécies de *Escherichia coli*, *Streptococcus agalactiae* e *Staphylococcus aureus*. Outros agentes infecciosos associados à endometrite puerperal incluem *Clostridium perfringens* e bactérias anaeróbias, que podem resultar em infecções mais graves. O conhecimento dos agentes infecciosos envolvidos é essencial para orientar o tratamento e a prevenção eficazes da endometrite puerperal (Escobar, 2020)

3.5 SINTOMAS CLÍNICOS

Os sintomas clínicos da endometrite puerperal geralmente incluem febre acima de 38°C, calafrios, aumento da frequência cardíaca, dor pélvica ou abdominal, corrimento vaginal fétido, mal-estar geral e, em casos mais graves, sintomas de sepse. Além disso, a paciente pode apresentar sangramento uterino anormal, tanto em quantidade quanto em odor. É fundamental que os profissionais de saúde estejam atentos a esses sintomas para um diagnóstico precoce e tratamento eficaz da endometrite puerperal.

3.6 MANIFESTAÇÕES TÍPICAS E ATÍPICAS

As manifestações típicas da endometrite incluem febre, dor pélvica, sangramento uterino anormal e corrimento vaginal com odor desagradável, enquanto manifestações atípicas podem incluir sintomas menos específicos, como fadiga e mal-estar geral.

As manifestações típicas da endometrite puerperal incluem febre, dor pélvica, corrimento uterino fétido, taquicardia, calafrios e mal-estar geral. Já as manifestações atípicas podem incluir sintomas respiratórios, como tosse e dispneia, além de sinais de infecção de ferida cirúrgica ou de episiotomia. É importante estar atento a esses sinais para um diagnóstico preciso e um tratamento eficaz, evitando complicações graves para a paciente.

3.7 DIAGNÓSTICO E CLASSIFICAÇÃO

O diagnóstico da endometrite puerperal geralmente é baseado em sinais clínicos, como febre, taquicardia, dor pélvica e descarga uterina fétida. Além disso, exames laboratoriais, como hemograma completo e VHS elevada, também auxiliam no diagnóstico. A classificação da gravidade da endometrite puerperal pode ser feita com base nos critérios de diagnóstico, incluindo a presença de sintomas, a gravidade da febre, a resposta ao tratamento e a presença de complicações (Febrasgo, 2021).

Essa classificação auxilia na definição do melhor plano terapêutico para cada paciente. O diagnóstico é fundamentalmente clínico, sendo o ultrassom ginecológico muito útil para complementação. Se a origem da infecção estiver na retenção de restos placentários, eles serão evacuados por curetagem uterina. A triagem pré-natal para bacteriúria assintomática realmente desempenha um papel crucial na saúde da gestante e do recém-nascido. A identificação e o tratamento dessa condição podem prevenir complicações sérias, como infecções do trato urinário, que podem levar a infecções puerperais e sepse (Greer; Shah; Johnson, 2020).

Por isso, a OMS e o Ministério da Saúde incentivam a realização de partos normais, devendo a cesariana ocorrer somente quando houver indicações clínicas que coloquem em risco a saúde da mãe e/ou do bebê. É evidente que a Infecção puerperal, uma doença possivelmente prevenível, é considerada alta e representa uma das principais causas de mortalidade materna.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, as principais características clínicas, diagnósticas e terapêuticas da endometrite puerperal.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os principais fatores de risco associados à endometrite puerperal;
- Analisar os tratamentos mais utilizados no manejo da endometrite puerperal;
- Avaliar as possíveis complicações da endometrite puerperal;
- Sistematizar as recomendações preventivas e protocolos de manejo clínico.

5 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo revisão sistemática da literatura, por caracterizar de um método de pesquisa que busca fornecer, sintetizar conhecimentos e organização da aplicabilidade de resultados de estudos significativo na prática (Ferreira, et al., 2019).

Esta pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de alcançar respostas ao seguinte questionamento: “Quais são as principais características clínicas, diagnósticas e terapêuticas da endometrite puerperal?”

A busca foi realizada por meio de consultas nas bases de dados indexadas na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS): Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), Scientific Electronic

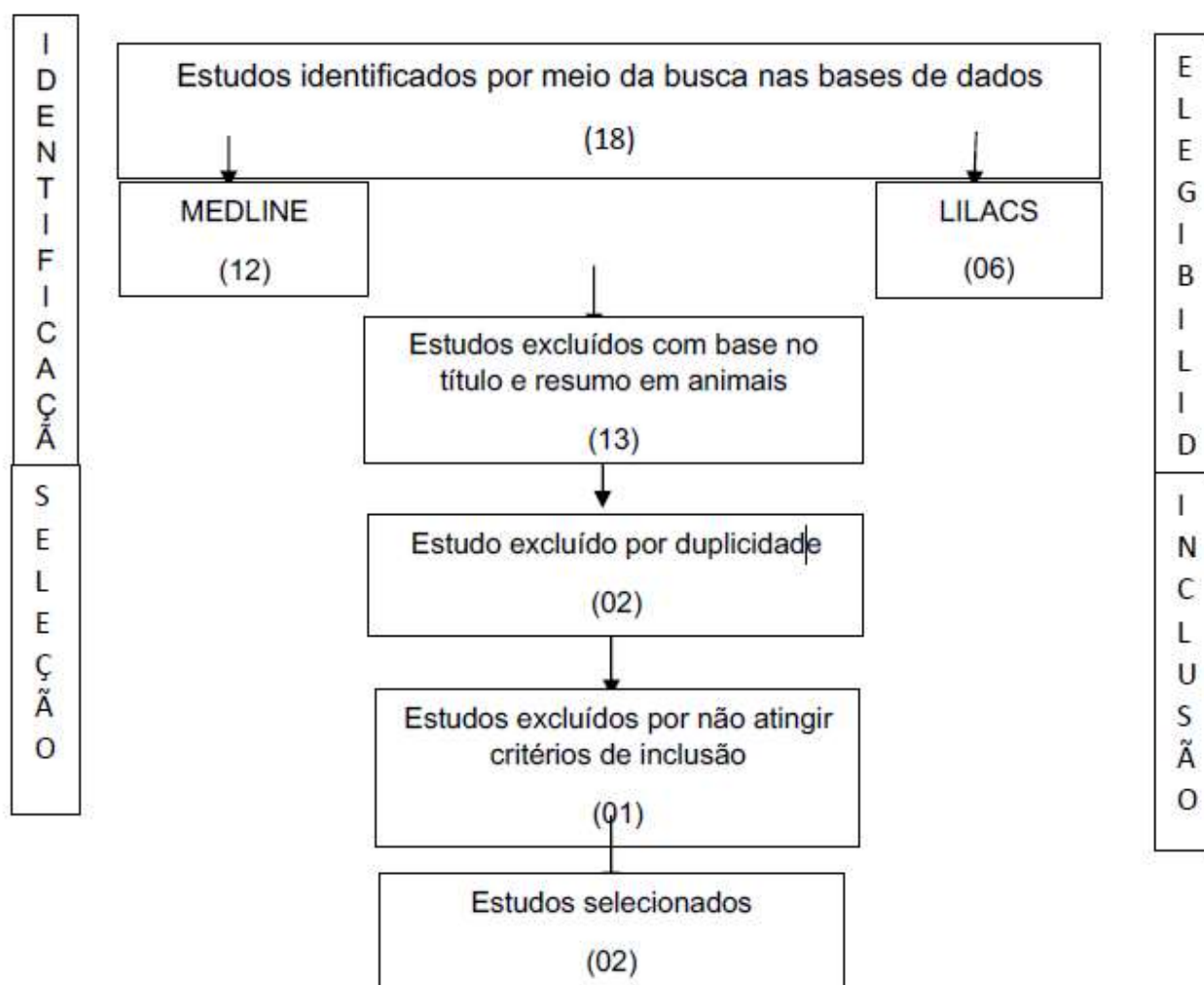
Library Online (SciELO), BDENF- Enfermagem e Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

Como critérios de inclusão foram selecionadas pesquisas com artigos completos, com seres humanos, gratuitos, entre os períodos 2019 e 2024 em português, inglês e espanhol e que respondessem a questão norteadora do estudo. E exclusão (revisão de literatura, estudos de caso e dissertações), a análise dos títulos e dos resumos dos artigos encontrados permitiu a exclusão daqueles que se afastavam do tema em estudo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Figura 1 esquematiza a metodologia empregada na elaboração dessa revisão, destacando as etapas que foram realizadas para contemplar o objetivo proposto.

Figura 1: Fluxograma de mapeamento dos artigos para constituir esta pesquisa.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Após aplicação dos descritores e filtros adequados, foram encontrados 18 artigos. Dentre eles foram excluídos 16. Portanto 13 foram pela tema e resumo relacionado a vacas leiteiras, 02 por não está relacionado ao tema e duplicidade, e 01 pela discussão não relacionada a pergunta norteadora do estudo. Desse modo, foram selecionados apenas 02 estudos, cujas principais informações, em relação à autoria, ano de publicação, título e principais resultados foram organizados no seguinte quadro:

Quadro 1 - Descrição de artigos selecionados

Título	Autoria	Principais achados
Características relacionadas à ocorrência de infecção puerperal em mulheres submetidas ao parto cesáreo – Artigo de revisão	Santos <i>et al</i> ,2022	O presente estudo explana entre os fatores de risco identificados. fatores de risco relacionados à puérpera, a idade maior de 35 anos. Entretanto, a idade precoce também é um risco considerável, já que o corpo da mulher se encontra imaturo e mais suscetível às intercorrências, favorecendo as infecções pós-parto. Outro ponto relevante é o perfil socio-econômico que inclui fatores que, apesar de não serem passíveis de modificação, podem ser utilizados na estratificação para risco de desenvolver Infecção puerperal e a partir disso, na implementação de medidas que reduzam esse risco já no pré-natal, como, por exemplo, extremos de idade, déficit econômico e dificuldade de acesso aos serviços de saúde. Portanto as mulheres com esse perfil devem receber acompanhamento mais atento, como suporte social e busca ativa pelos serviços de

		atenção básica, além de maior controle de métodos preventivos para infecções durante o parto.
Repercusión de la corioamnionitis como factor de riesgo en la sepsis materna y neonatal temprana- Estudo de etiologia	Motoyar <i>et al</i> , 2020	Este estudo etiológico explica sobre a infecção intramniótica, através da coleta do líquido amniótico que é denominada corioamnionite ou infecção ovular clínica. É uma situação que é observada com alguma frequência na prática médica. No entanto, temos recentes investigações que permitiram avaliar anteriormente uma série de fenômenos como a sequência fisiopatológica. Portanto A corioamnionite clínica e histológica é uma entidade com fatores de risco para as gestantes como as complicações: parto prematuro, cesariana (atonía uterina ou hemorragia pós-parto, abscesso pélvico, tromboembolismo e endometrite, sepse puerperal e infecção da corrente sanguínea.

Fonte: Elaboração própria (2024)

Após esta análise nos estudos para a revisão, e corroborando com Souza et al, (2022) a endometrite puerperal é uma condição clínica causada por bactérias que geralmente se originam do trato reprodutivo ou gastrointestinal inferior. Pode-se constatar as principais informações relacionadas aos fatores predisponentes para endometrite puerperal.

Diante disso, Santos et al, (2021) concluíram que muitos dos fatores identificados são passíveis de controle, e a sua reversão contribui para a redução dos índices de infecção puerperal e, conseqüentemente, de mortalidade materna. Além disso, Motoyar et al, (2020) destacam uma sequência fisiopatológica que acontece na patologia infecção amniótica, através da coleta de líquido amniótico, trazendo como uma das complicações a endometrite puerperal.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), desde 2010, há um consenso de que taxas de cesarianas superiores a 10% não estão associadas à redução de mortalidade materna e neonatal. A recomendação é de que a cesárea seja realizada apenas quando houver necessidade clínica. Entretanto, o Brasil apresenta uma realidade distinta, com índices bastante elevados de cesáreas, especialmente no setor de saúde suplementar.

Em 2018, a média global de partos vaginais foi de 78,9%, e na Europa, essa média foi de aproximadamente 72%. Contudo, no Brasil, em 2021, menos de 20% dos partos realizados pelo setor suplementar de saúde (que abrange planos de saúde privados) foram partos vaginais, conforme dados da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS). Quando somados os setores público e privado, essa proporção foi de aproximadamente 43% entre os 2,7 milhões de partos realizados no país naquele ano.

Esses dados revelam uma diferença marcante entre o Brasil e outros países, principalmente no setor privado, onde a prática de cesáreas é ainda mais prevalente. Isso se deve a uma combinação de fatores culturais, econômicos e de organização do sistema de saúde. Em contraste, no setor público, onde o parto normal é incentivado, as taxas de partos vaginais são mais altas, mas ainda abaixo da média global.

A relação entre a redução do acesso e da qualidade dos sistemas de saúde com causas obstétricas diretas, como hipertensão, hemorragia e infecções puerperais, é amplamente reconhecida. Essas condições estão entre as principais causas de morte materna, particularmente em contextos onde os cuidados de saúde são deficientes. A infecção puerperal, por exemplo, pode desencadear conseqüências graves, como doença inflamatória pélvica crônica, gravidez ectópica, infertilidade e aumento do risco de morte perinatal, conforme apontado por Feitosa et al (2020).

Essas complicações ressaltam a necessidade de cuidados adequados e acesso oportuno a serviços de saúde de qualidade, especialmente em regiões onde a assistência obstétrica é limitada. A prevenção e o tratamento eficaz dessas condições dependem de uma rede de saúde bem estruturada, com

profissionais capacitados e infraestrutura adequada para evitar que complicações como a infecção puerperal levem a desfechos graves para a saúde materna e neonatal.

O período pós-parto e a vigilância de infecções pós-operatórias são fundamentais para garantir a saúde da mulher. A higiene perineal, em particular, desempenha um papel crucial na prevenção de infecções e deve ser realizada de forma adequada, ao menos três vezes ao dia, especialmente após as eliminações fisiológicas, como urinar e evacuar, conforme recomendado por Sousa (2022).

A falta de medidas de prevenção, como a higiene adequada durante o parto e os cuidados pós-parto, desempenha um papel crucial no aumento da incidência de infecções puerperais. A ausência de práticas adequadas de prevenção, aliada à precariedade em alguns sistemas de saúde, facilita a disseminação de infecções durante e após o parto, tornando as mulheres mais vulneráveis a complicações graves (Andrade, et al 2021).

A identificação precoce e o tratamento imediato dessas infecções são essenciais para prevenir o desenvolvimento de condições mais severas, como sepse, que podem levar à morte materna. A implementação de protocolos rigorosos de higiene e cuidados no período pós-parto, além de garantir o diagnóstico rápido, pode reduzir significativamente a mortalidade materna associada a infecções. Portanto, a promoção de boas práticas de saúde e o fortalecimento das políticas públicas nessa área são fundamentais para diminuir esses índices e melhorar a saúde das mães.

7 CONSIDERAÇÕES

A análise dos achados da literatura confirma que a prevalência de infecção puerperal, apesar de ser uma condição potencialmente prevenível, permanece alta e constitui uma das principais causas de mortalidade materna. Isso evidencia a importância de um planejamento adequado, que inclua a oferta de pré-natal de qualidade e orientações claras sobre o período do puerpério.

Um pré-natal eficiente pode identificar fatores de risco precocemente e permitir intervenções preventivas, como o controle de infecções e a adoção de boas práticas de higiene. Além disso, o diagnóstico precoce da infecção puerperal, como em qualquer quadro de sepse, traz grandes benefícios para a paciente, evitando complicações graves, como infertilidade ou doenças crônicas, e, mais importante, reduzindo a mortalidade materna.

Além disso, a avaliação multidisciplinar é essencial para identificar fatores de risco que podem predispor a complicações. Profissionais de diversas áreas, como enfermeiros, obstetras e fisioterapeutas, devem colaborar para implementar medidas preventivas, como o controle rigoroso

de higiene e a orientação adequada às pacientes sobre cuidados domiciliares. Esse acompanhamento especializado pode diminuir a incidência de infecções puerperais e garantir uma recuperação mais segura e eficaz para as puérperas.

Portanto, o fortalecimento do acompanhamento pré-natal e dos cuidados no puerpério é essencial para melhorar os desfechos de saúde materna, reduzindo significativamente as taxas de infecção puerperal e suas consequências a longo prazo. É crucial que haja maior investimento em estudos e pesquisas focados na saúde materna, especialmente em condições como a endometrite puerperal, uma infecção grave do revestimento interno do útero que pode ocorrer após o parto.

Apesar de sua importância, poucas pesquisas sobre endometrite puerperal foram conduzidas nos últimos cinco anos, conforme revelado em um rastreamento recente. Essa lacuna científica limita o avanço no entendimento, prevenção e tratamento dessa condição, o que torna urgente o incentivo a estudos posteriores que possam contribuir para a redução de complicações maternas e melhorar a qualidade do cuidado prestado às mulheres no pós-parto. A promoção de novas pesquisas é fundamental para aprimorar as práticas clínicas e orientar políticas de saúde pública mais eficazes.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE SUPLEMENTAR – ANS. Dados e Indicadores do Setor. Painel de Indicadores da Atenção Materna e Neonatal
- BRASIL. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.
- BOUSHRA, M.; RAHMAN, O. Postpartum infection. StatPearls Publishing.v. 3, n. 43, 2022
- CARVALHO, Lara Raquel Dias et al. Incidência dos casos de infecção puerperal em uma maternidade referência no município de Teresina-PI. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 16, p. e356111638248-e356111638248, 2022.
- CHEN, KATHERINE T. Postpartum endometritis. UptoDate. 2022. Disponível
<https://www.uptodate.com/contents/postpartumendometritissearch=endometrite%20p%C3%B3sparto&source=search_result&selectedTitle=1~55&usage_type=default&display_rank=1>. Acesso em 01/10/2024.
- DE ANDRADE, Ana Fátima Souza Melo et al. Cuidados de enfermagem na prevenção da infecção puerperal em parto cesárea: análise complementar. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 13, p. e459101321435- e459101321435, 2021.
- Eduarda Almeida de Souza, C. ., da Silva Araújo, C. ., Mohamad Abdel Salam Suleiman, N. ., Ohanny Virgílio de Carvalho, N. ., Barbosa Resende, D. ., Vieira Benevides Ferreira, A. ., Afonso de Carvalho, T. ., & Carla Campos Coêlho, L. . (2022). PREDISPOSING FACTORS FOR PUERPERAL ENDOMETRITIS. *Health and Society*, 2(03), 152–163. <<https://doi.org/10.51249/hs.v2i03.1051>> Acesso em : 19/10/2024.
- ESCOBAR, M. F. et al. Maternal Sepsis. *Am J Obstet Gynecol. New York*. v. 2, n. 3, p. 100- 149, 2020.
- FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA. Infecção puerperal. São Paulo: FEBRASGO; 2021, n. 93
- FEITOSA-ASSIS, A. L.; SANTANA, V. S. Ocupação e mortalidade materna no Brasil. *Rev. de Saúde Pública*, v. 54, n. 64, 2020.
- GREER, O.; SHAH, N. M.; JOHNSON, M. R.; Maternal sepsis update: current management and controversies. *Obstet Gynaecol., London*, v. 22, n.1, p. 45-55, 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Mortalidade Materna. OMS: Brasil, 2023.
- SANTOS, R.M.; LAGO, D. C. Características relacionadas à ocorrência de infecção puerperal em mulheres submetidas ao parto cesáreo. *Femina*. v. 50, n. 7, p.505-12, 2022.
- SOUSA, Mariana Pereira de. Fatores de risco associados às infecções de sítio cirúrgico pós-cesáreas. 2022.
- TURNER, M. Maternal sepsis is an evolving challenge. *Int J Gynecol Obstet*. v. 146, n. 1 , p. 39-42, 2019.

Capítulo 5



10.37423/250309772

NORMATIVAS ÉTICAS PARA O USO DE ANIMAIS NO ENSINO

Antonio Campanha Martinez

*Universidade Estadual de Maringá- Campus
Umuarama, Brasil*

Mauro Henrique Bueno de Camargo

*Universidade Estadual de Maringá- Campus
Umuarama, Brasil*



INTRODUÇÃO

O emprego de animais no ensino é uma prática antiga, utilizada desde os primórdios da educação formal. Porém, nos tempos atuais, tornou-se tópico de debate tanto na comunidade científica quanto na sociedade em geral. Historicamente os animais têm sido utilizados em diversos cursos e áreas de formação, como ciências agrárias, biológicas, humanas e saúde. É inegável que experimentos com animais contribuíram, e contribuem significativamente, para avanços científicos importantes. Contudo, a crescente conscientização sobre o bem-estar animal e questões éticas, relacionadas ao uso de animais em experimentação, trouxeram à tona questionamentos sobre o uso de animais no ensino. Este texto objetiva mostrar as principais normativas expedidas pelo Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA) para o uso de animais no ensino.

MÉTODO

Para obtenção das normativas do Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA) foi acessado o endereço eletrônico do deste conselho, onde estão elencadas as normativas do órgão. Foram verificados os textos que explicitavam normas referentes ao uso de animais no ensino, e este trabalho baseou-se em realizar um compilado das informações contidas na normativas que se referem ao uso dos animais no ensino.

REVISÃO DE LITERATURA

O Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA) é responsável por estabelecer diretrizes e regulamentações relacionadas ao uso de animais em atividades de ensino e pesquisa científica no Brasil. Suas normativas visam garantir o bem-estar dos animais utilizados, bem como promover práticas éticas e responsáveis para o uso dos animais.

A utilização de animais em atividades de ensino obedece aos critérios estabelecidos na Lei nº 11.794/2008, lei Arouca, e fica restrita a estabelecimentos de ensino superior e estabelecimentos de educação profissional técnica de nível médio da área biomédica.

A Resolução nº 55, de 5 de outubro de 2022, do CONCEA, apresenta um capítulo específico sobre o uso de animais em atividades de ensino, proibindo o uso de animais em atividades didáticas demonstrativas e observacionais que não objetivem desenvolver habilidades psicomotoras e competências dos discentes envolvidos. Contudo não se aplica a proibição às atividades didáticas em

pós-graduação, bem como àquelas aplicadas à biodiversidade, ecologia, zoologia e conservação, criação, sanidade e inspeção animal, que ensejem abordagens diagnósticas, terapêuticas, profiláticas e zootécnicas, objetivando a redução de riscos sanitários, danos físicos ou o aprimoramento da condição de criação, saúde ou da qualidade de vida dos animais utilizados. Entretanto é vetada a indução de lesão ou dor a animais apenas para ilustrar fatos biológicos conhecidos aos estudantes.

A Resolução Normativa CONCEA nº 51, de 19 de maio de 2021, afirma que os centros públicos ou privados que realizam procedimentos em animais vivos, em atividades de ensino, extensão, capacitação, treinamento, transferência de tecnologia, ou quaisquer outras com finalidade didática, deverão se vincular ao sistema legal que regula o funcionamento do Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal – CONCEA, mediante a formalização de instrumento de cooperação com instituição de ensino credenciada junto ao CONCEA; desta maneira fica obrigatório que todas estas instituições citadas se regularizem junto ao CONCEA, para poder legalmente realizar atividades com uso de animais.

Já a Resolução Normativa CONCEA nº 25, de 29 de setembro de 2015, republicada no Diário Oficial da União, nº 189, em 02 de outubro de 2015, define o “Guia Brasileiro de Produção, Manutenção ou Utilização de Animais em Atividades de Ensino ou Pesquisa Científica”, publicação fundamental para atendimento a todas as entidades, docentes e pesquisadores que fazem uso de animais em suas atividades. Este guia sustenta o princípio dos 3Rs (Reduction, Refinement e Replacement) para o uso de animais, mostrando que a redução reflete a obtenção de nível equiparável de informação com o uso de menos animais; o refinamento promove o alívio ou a minimização da dor, sofrimento ou estresse do animal; e a substituição estabelece que um determinado objetivo seja alcançado sem o uso de animais vertebrados vivos.

No caso de ensino, são considerados como substituição o uso de modelos, programas computacionais, realidade virtual, cadáveres eticamente obtidos, gravações em vídeos e demais instrumentos que tenham a finalidade de evitar o uso de animais. O guia salienta, ainda, que para o ensino os docentes são responsáveis, ética e legalmente, por garantir que os Princípios dos 3Rs sejam utilizados em suas atividades didáticas. A responsabilidade dos docentes e membros da equipe que utilizam animais é um importante fator de contribuição para obtenção de bons resultados no cuidado animal é a qualidade do treinamento teórico e prático e o comprometimento dos membros da equipe com o trabalho desenvolvido (Resolução Normativa CONCEA nº 55, de 5 de outubro de 2022). As pessoas encarregadas pela supervisão dos estudantes devem garantir que, anteriormente ao uso de animais,

todos os alunos receberam instruções sobre as responsabilidades éticas e legais envolvidas no uso de animais, bem como sobre os métodos apropriados para seu cuidado e uso.

Quando for ser realizada aula ou treinamento, em que se use animais, há necessidade de aprovação prévia pela CEUA, conforme descrito na Resolução Normativa CONCEA nº 52, de 19 de maio de 2021. Esta solicitação implica na ausência de metodologia alternativa validada (in vitro ou ex vivo) para substituição do modelo animal no ensino proposto, inclusive com a emissão da Orientação Técnica CONCEA nº 9, de 18 de agosto de 2016, a qual faz orientações sobre alternativas ao uso de animais em disciplina de técnica cirúrgica, propondo a substituição parcial ou até mesmo total do uso de animais vivos, sugerindo que no caso de substituição parcial do uso de animais vivos, deverão ser usados cadáveres de animais no início da disciplina e, em uma segunda etapa, poderão ser usados animais vivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de animais no ensino é um assunto complexo que envolve considerações legais, científicas, éticas e práticas. Embora ofereça benefícios educacionais, é de grande importância abordar aspectos relacionados ao bemestar animal e buscar alternativas que equilibrem a necessidade de experiência prática com o respeito e os direitos dos animais. O desenvolvimento, e a adoção, de métodos alternativos e tecnologias inovadoras podem ajudar a promover um ensino mais ético e eficaz.

Palavras-chave: Bem estar. CONCEA. Legislação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.794/2008, de 8 de outubro de 2008. Regulamenta o inciso VII do § 1o do art. 225 da Constituição Federal, estabelecendo procedimentos para o uso científico de animais; revoga a Lei nº 6.638, de 8 de maio de 1979; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11794.htm, acesso em 15 de março de 2024.

CONCEA. Resolução nº 55, de 5 de outubro de 2022. Atualiza o texto da Diretriz Brasileira para o Cuidado e a Utilização de Animais em Atividades de Ensino ou de Pesquisa Científica - DBCA.. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-55-de-5-de-outubro-de-2022-434869177>, acesso em 14 de março de 2024. CONCEA. Resolução nº 51, de 19 de maio de 2021. Dispõe sobre a instalação e o funcionamento das Comissões de Ética no Uso de Animais - CEUAs e dos biotérios ou instalações animais. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/outros_atos/resolucoes/Resolucao_CONCEA_n_51_de_19052021.html, acesso em 15 de março de 2024.

CONCEA. Resolução nº 25, de 29 de setembro de 2015. Baixa o Capítulo "Introdução Geral" do Guia Brasileiro de Produção, Manutenção ou Utilização de Animais para Atividades de Ensino ou Pesquisa Científica do Conselho Nacional de Controle e Experimentação Animal - CONCEA Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/ptbr/composicao/conselhos/concea/arquivos/arquivo/legislacao/resolucao-normativa-no-25-de-29-de-setembro-de-2015.pdf>, acesso em 15 de março de 2024.

CONCEA. Resolução nº 55, de 5 de outubro de 2022. Atualiza o texto da Diretriz Brasileira para o Cuidado e a Utilização de Animais em Atividades de Ensino ou de Pesquisa Científica – DBCA. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/ptbr/composicao/conselhos/concea/arquivos/arquivo/legislacao/resolucao-normativa-no-55-de-5-de-outubro-de-2022.pdf>, acesso em 15 de março de 2024.

CONCEA. Resolução nº 52, de 19 de maio de 2021. Dispõe sobre os formulários unificados para solicitação de autorização para uso de animais em ensino ou pesquisa científica e sobre a autorização e certificação pelas Comissões de Ética no Uso de Animais - CEUAs. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/outros_atos/resolucoes/Resolucao_CONCEA_n_52_de_19052021.html, acesso em 15 de março de 2024.

CONCEA. Orientação técnica nº 9, de 18 de agosto de 2016. Orienta sobre alternativas ao uso de animais em disciplina de técnica cirúrgica. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=327622>, acesso em 15 de março de 2024.

Capítulo 6



10.37423/250309774

PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA: UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rachel Marina Pereira da Silva

Centro Universitário Adventista de São Paulo

Sabrina Daniela Lopes Viana

Centro Universitário Adventista de São Paulo

Maria de Lourdes Silva Galdino

Centro Universitário Adventista de São Paulo

Júlio César da Conceição Ferreira

Centro Universitário Adventista de São Paulo

Letícia Seidel Simões

Centro Universitário Adventista de São Paulo

Valquiere Costa Ribeiro

Centro Universitário Adventista de São Paulo

Isadora Natali Strutz

Centro Universitário Adventista de São Paulo



Introdução: A saúde é definida como o completo bem estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades. E a escola é um espaço de promoção e educação em saúde.

Objetivo: Desenvolver um projeto de educação em saúde junto a estudantes da Educação de Jovens

e Adultos de uma escola localizada no distrito do Capão Redondo, zona sul de São Paulo. **Resultados:**

Trata-se de um relato de experiência referente a um projeto de extensão universitária desenvolvido por graduandos de Nutrição, integrantes do grupo de estudo “Não se trata de peso”, junto a 116 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto consistiu em um circuito de saúde abrangendo aspectos como: a importância da ingestão de água, aproveitamento integral dos alimentos, montagem do prato saudável e autocuidado com foco no Setembro Amarelo. Os temas foram trabalhados em quatro stands. Cada stand ficou sob os cuidados de um grupo de graduandos em Nutrição que desenvolveram atividades interativas e lúdicas respectivas ao seu tema e também foram oferecidas degustações com alta aceitabilidade. **Conclusão:** O projeto foi exitoso, uma vez que conseguiu sensibilizar os estudantes da EJA. O acolhimento, o olhar com empatia favoreceram e tornaram a educação em saúde um processo de aprendizado tanto para os estudantes do EJA quanto para os graduandos envolvidos.

Palavras-chave: Promoção da Saúde; Educação de Jovens e Adultos; Educação em Saúde; Autocuidado; Extensão Universitária

1. INTRODUÇÃO

A saúde é definida como o completo bem estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades. É um direito social que deve ser assegurado a todos, sem distinção de raça, religião, ideologia política ou condição socioeconômica (OMS, 2019).

A escola é tida como um espaço de promoção e educação em saúde. O Ministério da Saúde define educação em saúde como um processo de construção de conhecimentos apropriados pela população que contribui para aumentar a autonomia no cuidado à saúde (BRASIL, 2006). A Educação em Saúde faz o indivíduo desenvolver um pensar crítico e reflexivo, propondo ações que levem à sua autonomia, sendo capaz de opinar nas suas decisões de saúde para cuidar de si e do próximo (FALKENBERG et.al, 2014).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é voltada para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os motivos da evasão escolar geram a falta de mão de obra qualificada, problemas na desenvoltura do processo intelectual e de raciocínio lógico, falta de conhecimentos básicos no que se refere à saúde, cultura, história, matemática e a língua portuguesa. A EJA é prevista na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Brasileira (Lei 9394/96, Art. 37) e é voltada tanto a jovens adultos quanto idosos, não tendo uma idade mínima para a sua realização (BRASIL, 1996).

Dentro deste contexto, foi desenvolvido um projeto de extensão universitária com foco na promoção à saúde junto aos estudantes de EJA. Entende-se por extensão universitária, o papel social da Universidade junto à comunidade onde se insere (UFES, s.d)

2. OBJETIVO

Desenvolver um projeto de educação em saúde junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola localizada no distrito do Capão Redondo, zona sul de São Paulo.

3. MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência de um projeto de extensão universitária com foco na educação em saúde do Grupo de Estudo Não se trata de Peso, desenvolvido em uma escola estadual junto a 116 estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O projeto intitulado Circuito da Saúde consistiu em uma ação desenvolvida com quatro stands, onde foram trabalhados os temas: consumo de água, aproveitamento integral dos alimentos, montagem do prato saudável e autocuidado.

Os 116 participantes da EJA foram divididos em grupos por horário de aula e cada turma subdividida em grupos menores que simultaneamente passavam em stands com tempo cronometrado para que pudessem participar de todas as atividades.

Para a execução deste projeto foram utilizados diferentes materiais. No stand do consumo de água, foi confeccionada o mural de coloração da urina e foram produzidos copos de papel através de dobraduras.

No stand de aproveitamento integral dos alimentos, houve a preparação de uma receita feita com casca de banana, com o objetivo de provar que os alimentos podem ser usados de forma integral e saborosa em qualquer preparação. Ao final da degustação, o estudante respondeu um teste de aceitabilidade por meio da escala hedônica.

Na abordagem sobre o prato saudável, a metodologia consistiu em pedir para os estudantes montarem um prato baseado na sua alimentação diária e receber orientações sobre como melhorar. Houve também a degustação de um bolo feito sem açúcar e aplicado o de teste de aceitabilidade.

No stand do autocuidado, imagens foram expostas e teve a entrega de frases de incentivo à valorização da vida. Também utilizou-se um espelho para que cada estudante pudesse se olhar com carinho e enxergar coisas boas em si.

4. RESULTADOS

No stand do consumo de água, a ação foi dividida em três momentos: 1- interação com o público sobre a importância da água; 2- apresentação de um mural com tubetes que demonstravam nove tonalidades de urina, desde um amarelo bem claro até o vermelho, simbolizando a urina de uma pessoa bem hidratada (saudável) até a de uma pessoa com infecção; 3- E como uma forma de incentivar ludicamente o consumo de água foi realizada uma dobradura, produzindo copos de papel nos quais a água foi ofertada aos participantes.



Figura 1- Stand “Poder da Água”

Para abordar o tema do aproveitamento integral de alimentos, foi primeiramente, oferecida a degustação de uma torrada com “carne” de casca de banana preparada pelos graduandos em Nutrição. E para analisar a aceitabilidade da receita, foi utilizada uma escala hedônica com cinco itens, a degustação foi feita às cegas, sem a menção do ingrediente principal da receita.

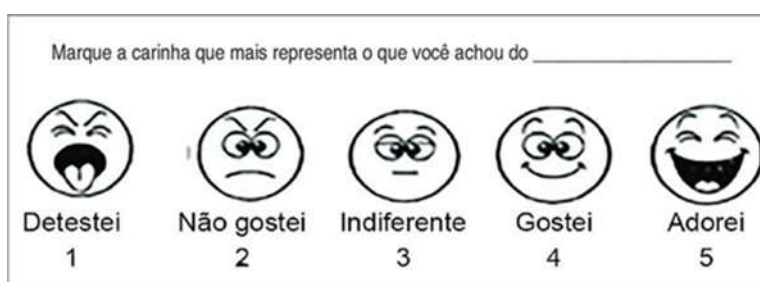


Figura 2 - Escala Hedônica

Os participantes tentaram acertar os ingredientes utilizados, mas poucos conseguiram identificar o ingrediente principal que foi a casca de banana. A aceitação foi de 96,5% (gostei e adorei), conforme gráfico 1.



Gráfico 1 - Teste de aceitabilidade da receita carne de casca de banana.

Ao final da explicação, entregou-se a receita impressa para todos os participantes (Figura 3)



Figura 3 - Receita carne de casca de banana



Figura 4 - Aproveitamento integral dos alimentos

No stand que se tratava da montagem do prato saudável, a ação foi dividida em cinco momentos: 1- explicação sobre o prato saudável que é um instrumento educativo no qual se aborda a importância e

proporção dos grupos alimentares (50% de verduras e legumes, 25% de proteínas e 25% carboidratos) em uma refeição equilibrada; 2 – Montagem do prato pelos participantes considerando o que comiam no dia a dia ; 3- Orientações e sugestões de mudanças de acordo com a apresentação do prato montado por cada estudante; 4- Degustação de bolo de banana com aveia sem açúcar e a aplicação do teste de aceitabilidade por meio de uma escala hedônica.



Gráfico 2 - Teste de aceitabilidade bolo e banana de microondas



Figura 5 - Stand do Prato saudável

No stand do autocuidado, devido à celebração do Setembro Amarelo, mês marcado pela campanha de valorização da vida e prevenção do suicídio, discorreu-se sobre a importância de se olhar com carinho, de apreciar as características para além dos padrões de beleza socialmente valorizados e de pedir ajuda quando for necessário. Para realização da atividade foram usadas imagens, frases e um

espelho no qual o participante era incentivado a se ver com afeto e falar de suas qualidades, o que eles apreciavam em si próprios.

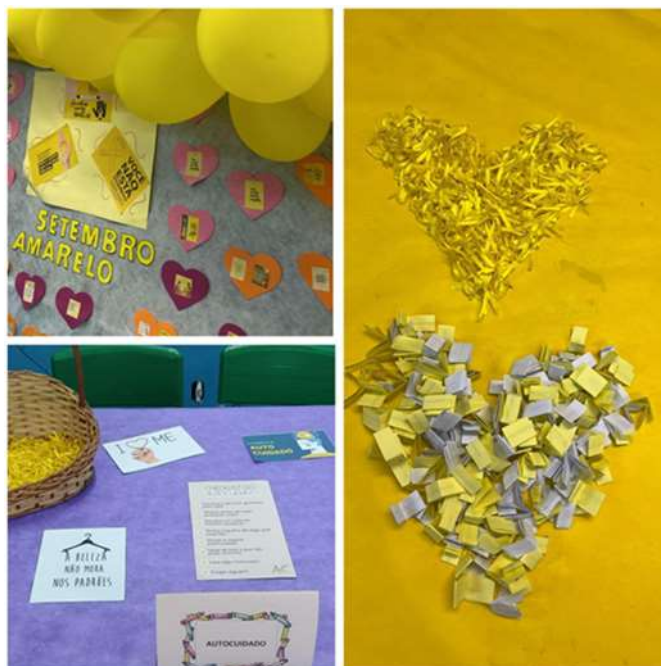


Figura 6 – Stand do Autocuidado

5. DISCUSSÃO

A realização dessa atividade foi fundamental, tanto para os alunos que participaram quanto para os graduandos que aplicaram a ação. Em muitos dos stands os alunos tiveram a oportunidade, não somente de ouvir as apresentações, mas também abertura para contarem suas vivências.

No stand da água, alguns relataram que não tinham o costume de beber o mínimo indicado de água, ou consideravam o consumo pouco importante. Os tubetes com a coloração da urina os alertou para a problemática. Se referindo ao aproveitamento integral dos alimentos, muitos não tinham conhecimento que era possível criar novas preparações com partes não convencionais dos alimentos como cascas.

No que se trata da alimentação saudável, foi exposto o esboço do prato saudável, onde muitos deles relataram que não tinham acessibilidade a alguns alimentos, e por tal razão, o enfoque foi para os alimentos básicos que os mesmos tinham em casa.

No stand de autocuidado, foi observado que muitos ali presentes apresentavam comportamentos de baixa autoestima e inseguranças, afetando aspectos variados da vida.

A promoção à saúde nas escolas é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, sendo um espaço privilegiado, já que os estudantes passam muitas horas e aprendem sobre diversos assuntos. A saúde é um tema que deve ser abordado de forma transversal em todas as disciplinas, para que os alunos possam entender a importância de cuidar de si (BRASIL, 2007).

6. CONCLUSÃO

O projeto foi exitoso, uma vez que conseguiu sensibilizar os estudantes do EJA. Estes se envolveram com as atividades, demonstrando interesse ao que estava sendo apresentado e tiveram a oportunidade de degustar novas preparações culinárias, nutritivas e economicamente acessíveis, por meio do aproveitamento integral do alimento, que conseqüentemente colabora para o combate ao desperdício. Foi tratado de assuntos que muitas vezes passam despercebidos em locais mais vulneráveis socialmente, e foi através do acolhimento das particularidades de cada um, que foi possível atingir os objetivos que a ação propunha.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-37>>.

Acesso em: 13 março 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 06 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 13 março 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: MS; 2006.

FALKENBERG, M. B.; MENDES, T. de P. L.; MORAES, E. P., SOUZA, E. M. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 3, p. 847–852, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/kCNFQy5zkw4k6ZT9C3VntDm/?lang=pt>>.

Acesso em: 13 março 2025.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Dicionário do desenvolvimento. 2019. Disponível em: <<https://ddesenvolvimento.com/portfolio/saude/>>. Acesso em: 13 março 2025.

RNSP- Rede Nossa São Paulo. Mapa da desigualdade 2022. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Mapa-da-Desigualdade-2022_Tabelas.pdf>

SÃO PAULO (Município). Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras. 2022. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758> Acesso em 12 fev. 2023

UFES- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. O que é a extensão universitária. Disponível em: <<https://proex.ufes.br/o-que-e-extensao-universitaria>>. Acesso em 13 março 2025

Capítulo 7



10.37423/250309775

DE MENINOS PRESOS A HOMENS LIVRES: IDEIAS DE EGRESSOS DE UNIDADES SOCIOEDUCATIVA E A EDUCAÇÃO SOCIAL EMANCIPADORA

ALESSANDRA ELVIRA DE OLIVEIRA

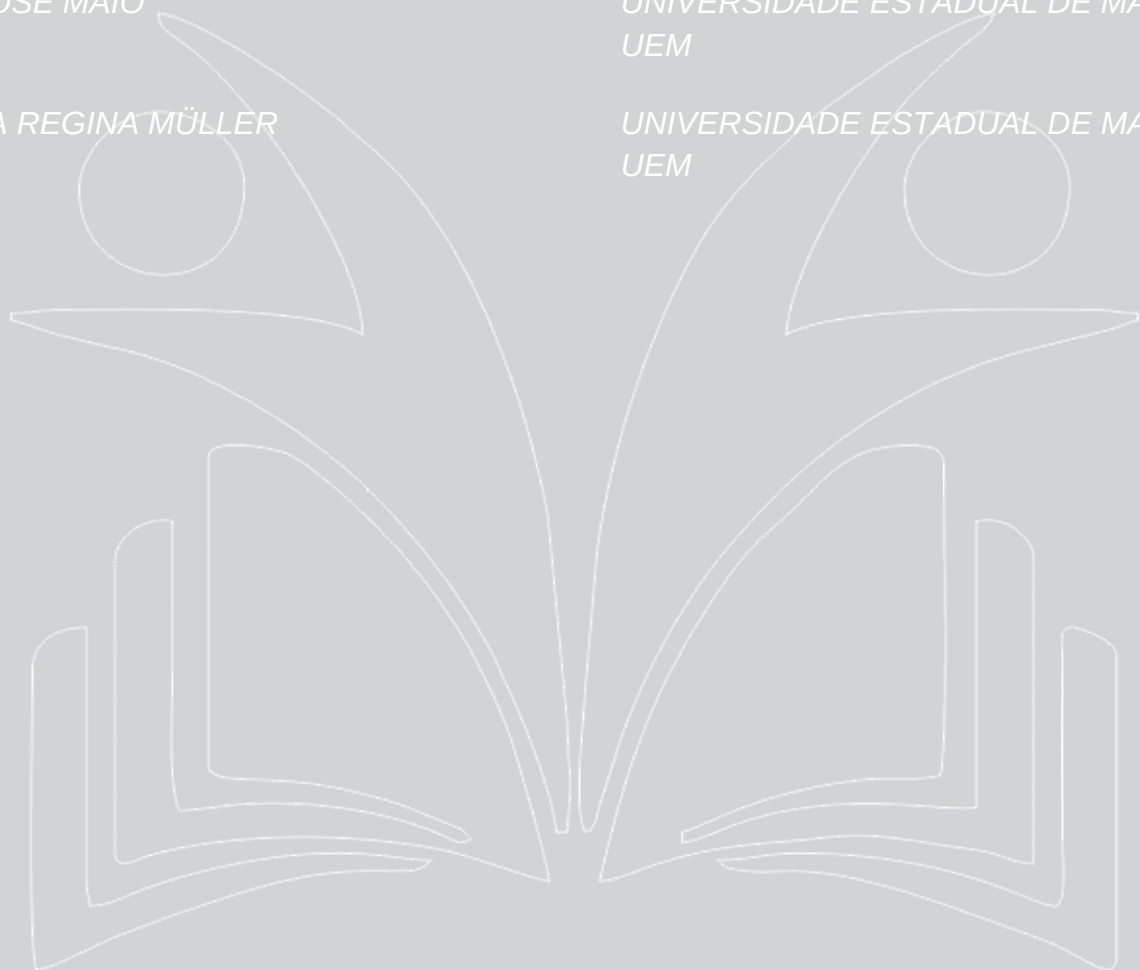
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ -
UEM

ELIANE ROSE MAIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ -
UEM

VERÔNICA REGINA MÜLLER

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ -
UEM



Resumo: Este artigo é fruto da dissertação de Mestrado intitulada “Egressos do Sistema Socioeducativo da Região Noroeste do Paraná: subsídios para uma proposta socioeducativa emancipatória” (Oliveira, 2025), a qual teve por objetivo de pesquisa analisar que fatores pedagógicos, durante o período do cumprimento da Medida Socioeducativa de Internação - MSE, influenciaram para que adolescentes não voltassem a reincidir em atos infracionais. A pesquisa teve por base seis (06) entrevistas realizadas com egressos adultos do Sistema Socioeducativo, das quais extraímos sete categorias de análises. Para fins deste artigo, elegemos duas categorias que, na percepção dos entrevistados, contribuíram para a não reincidência em atos infracionais pós MSE , sendo que as análises e considerações sobre os conteúdos analisados, estão fundamentadas nas teorias da Educação Social.

Palavras - chave: Educação Social; Socioeducação; Adolescente em Conflito com a Lei; Medida Socioeducativa.

INTRODUÇÃO

Este escrito está baseado na dissertação de Mestrado¹ intitulada “Egressos do Sistema Socioeducativo da Região Noroeste do Paraná: subsídios para uma proposta socioeducativa emancipatória” (Oliveira, 2025). A investigação teve por base o atendimento aos adolescentes privados de liberdade, os quais ficam apreendidos em unidades socioeducativas, cumprindo Medida Socioeducativa de Internação (MSE). Nos referimos em específico, às unidades socioeducativas localizadas no noroeste do Estado do Paraná.

A prática no interior da instituição e o contato direto com adolescentes, ocasiões em que as fragilidades estruturais da sociedade e desigualdades sociais se tornam mais evidentes, suscitam muitas perguntas sobre a efetividade e o sentido de práticas pedagógicas durante a estada dos meninos que cumprem medidas, e, nos instigam a pensar se as mesmas, ainda que frágeis diante da escassez de recursos humanos e materiais, atingem o objetivo maior, que é a ressocialização desses adolescentes.

Há um conjunto de características que compõem o imaginário social sobre a falta de responsabilização e efetiva ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Por sua vez, a realidade evidencia que o adolescente em conflito com a lei, em sua maioria, tem gênero, raça e classe social específicas: jovens, pobres e negros/as, o que nos leva a refletir sobre a marginalização da pobreza.

Dos poucos dados publicados sobre a temática, o estudo realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), intitulado “Reentrada e Reiteraões Infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativos e prisionais brasileiros” (Brasil, 2019), traz a informação de que aproximadamente 23,9% dos adolescentes retornaram ao sistema socioeducativo ao menos uma vez, no período de quatro anos (2015-2019).

Por outra parte, em termos quantitativos, o número de adolescentes privados de liberdade diminuiu nos últimos anos, conforme demonstra o último levantamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (Brasil, 2023), em que consta:

[...] o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023) registrou com nitidez que as medidas socioeducativas em meio fechado vêm caindo em todo o país desde 2016 e com mais força desde 2018. Segundo o Anuário, a redução foi de 24.510 (vinte e quatro mil, quinhentos e dez) adolescentes em meio fechado no ano de 2018 para 12.154 (doze mil cento e cinquenta e quatro) em 2022 (Brasil, 2023, p.9).

O estudo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), intitulado “Redução de Adolescentes em Medidas Socioeducativas no Brasil (2013-2022): condicionantes e percepções” (Brasil, 2024) aborda a questão da redução do número de adolescentes em privação de liberdade a partir de quatro hipóteses, classificadas em: mudanças no contexto jurídico e de gestão socioeducativa, mudanças na ação policial, nas dinâmicas criminais e aspectos complementares.

Os resultados da pesquisa explicitam diversos elementos que convergem, de forma multicausal, na redução do quantitativo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação e restrição de liberdade (meio fechado) no Brasil. Enfatizamos que as dimensões relacionadas à atuação policial, às dinâmicas criminais dos territórios e ao contexto pandêmico são aquelas que parecem estar mais relacionadas ao fenômeno estudado. Dada a complexidade do fenômeno, porém, os resultados apresentados não são exaustivos, mas sim sugerem a necessidade da multiplicação e do aprofundamento de estudos que se dediquem a analisar dimensões e territórios específicos (Brasil, 2024, p.165).

Em contrapartida, alicerçados pelos setores mais conservadores da sociedade (partidos políticos, instituições religiosas, entre outros), ainda há um grande apelo na mídia pela redução da maioridade penal.

Outra característica que se destaca sobre a temática é a não credibilidade da sociedade no trabalho socioeducativo, sendo que muitas vezes essa é endossada pelos/as próprios/as profissionais que trabalham no sistema socioeducativo.

Ante tal contexto, nos perguntávamos se as ações pedagógicas dentro da unidade tinham alguma interferência no fato de alguns meninos não voltarem a reincidir. Assim surgiu o **objetivo geral** da dissertação, que foi, analisar que fatores pedagógicos, durante o período do cumprimento da Medida Socioeducativa de Internação, influenciaram para que adolescentes egressos não voltassem a reincidir em atos infracionais.

Na investigação qualitativa (Trivínos, 1987), entrevistamos 6 (seis) egressos, de 14 (quatorze) ex-internos contactados, porque foram os que aceitaram participar da pesquisa. Alguns, após um primeiro contato e aceite, posteriormente, não responderam mais as mensagens e não obtivemos retorno. As entrevistas aconteceram individualmente via plataforma digital pelo aplicativo *Google Meet*, após agendamento prévio, respeitando as particularidades de tempo e disponibilidade de cada entrevistado.

Os resultados foram sistematizados com o apoio da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977)², priorizando a organização de categorias conceituais a partir dos critérios de frequência (o que há em comum na fala dos entrevistados), ausência (temas que não são perceptíveis durante as entrevistas) e excepcionalidades/curiosidades. As respostas foram analisadas sob o enfoque da Educação Social, especialmente a produção teórica desenvolvida pelo Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (NPCA), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e os/as autores/as clássicos/as da área na língua portuguesa e castelhana.

2 TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: DA INVISIBILIDADE HISTÓRICA A SUJEITO DE DIREITOS

O atendimento ao/à adolescente em conflito com a lei, em pleno século XXI, ainda sofre inferências ao processo histórico de construção da sociedade brasileira. Maria Luiza Marcílio, em seu livro intitulado “A História Social da Criança Abandonada” (1998) discorre sobre a trajetória da criança abandonada no Brasil, que tem origem no período colonial brasileiro³, ou seja, o Brasil possui praticamente cinco séculos de história de crianças em situação de abandono.

Em consonância com o movimento de direitos instaurado na sociedade do século XX, passam a vigorar no Brasil Decretos de Lei que visam garantir a proteção aos “menores” (Saraiva, 2009). Desta forma, conforme João Batista Saraiva (2009, p. 37), veio “se construindo a Doutrina do Direito do Menor, fundada no binômio carência/delinquência”.

Em 1927, o Decreto 17943-A estabelece o Código Mello Mattos ou “Código de Menores” conforme é conhecido. Nele, define-se que o/a menor abandonado/a ou delinquente com idades entre 14 e 18 anos estaria sujeito ao regime estabelecido em lei. Em 1964, instaura-se a Política Nacional de Bem Estar do Menor, sendo que neste contexto surge a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM), sendo as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEM), os órgãos estaduais de execução. Tal instituição era veiculada pela mídia como um local em que os/as menores, isto é, os/as filhos/as da população em situação de pobreza, teriam oportunidade de acessar a educação, profissionalização, saúde e alimentação.

No Brasil, com o fim da Ditadura Militar⁴ a partir da década de 1980, ganha força o movimento social em busca da restauração dos direitos políticos e democráticos dos/as cidadãos/ãs, entre eles/as, crianças e adolescentes. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 227, estabelece:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela EC n. 65/2010) (Brasil, 1988, p. 200).

Em consonância com as normativas internacionais instituídas pela ONU (1948), em específico a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, da qual o Brasil foi um dos primeiros signatários, promulga-se a Lei 8069/90 (Brasil, 1990) que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que se reconhecem legalmente as crianças e adolescentes brasileiros/as enquanto sujeitos de direitos.

Desde então, os Estados brasileiros, tiveram que se organizar para atender os adolescentes autores de ato infracional conforme o estabelecido na Lei 8069/90 do ECA (Brasil, 1990). Os locais destinados aos/às adolescentes infratores/as deveriam garantir o acesso à escolarização, profissionalização, saúde, convívio familiar, religião, lazer e cultura.

Desta forma, começou a se delinear um novo formato de atendimento para o/a adolescente autor/a de ato infracional, buscando romper com a filosofia menorista, em que, na prática e legalmente, só eram considerados/as criança e adolescente os sujeitos provenientes de determinadas classes sociais. A partir de então, em diversas esferas atuantes junto aos/às jovens infratores/as, a compreensão de que o aspecto socioeducacional se faz fundamental para a inclusão, transformação e emancipação destes/as adolescentes, foi ganhando vulto e forma.

Quando se trata do/a adolescente autor/a de ato infracional, o ECA (Brasil, 1990) insere em nosso contexto o termo Socioeducativo, Socioeducação e Medidas Socioeducativas. Esse termo é utilizado para referir-se aos projetos que trazem em suas propostas e formas de atuação, a presença tanto da dimensão social quanto da dimensão educativa. Trata-se, portanto, de projetos realizados fora do contexto de escolas do sistema regular de ensino. Assim, o termo Sistema Socioeducativo refere-se ao conjunto de todas as medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade), às não privativas de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade) e à Internação Provisória (Brasil, 2012).

No Brasil, no ano de 2006, após discussões promovidas entre os vários atores envolvidos com a área de atendimento socioeducativo do/a adolescente em conflito com a lei, foi aprovado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e

do Adolescente (CONANDA). Entretanto, apenas seis anos depois, em 2012, o SINASE viria a se tornar lei - Lei 12594/12 (Brasil, 2012).

3 EDUCAÇÃO SOCIAL E SOCIOEDUCAÇÃO: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA?

Conforme vimos, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, deve contemplar a dimensão social e educativa nas medidas sancionatórias impostas aos/às adolescentes em conflito com a lei. Tal proposta vem ao encontro das mobilizações sociais ocorridas no Brasil nas últimas duas décadas do século XX e se fundamenta, entre outras, nas concepções teóricas advindas da Educação Social. Para melhor compreensão, discorreremos brevemente sobre a Educação Social brasileira na atualidade.

De acordo com Jaciara Paiva e Verônica Müller (2021) a Educação Social tem origem no período em que o Brasil vivia sob o regime militar imposto pelo golpe de estado, que perdurou entre as décadas de 1960 a 1980, sendo Paulo Freire (1921-1997), formador daqueles/as educadores/as sociais de rua, um dos expoentes e um dos principais teóricos/as que embasam a Educação Social conforme acontece na atualidade.

Ainda, para Paiva e Müller (2021), a Educação Social surgiu a partir dos movimentos sociais, que não permaneceram em silêncio e foram lideranças nesse período marcado pela violência e tortura. Os/As educadores/as sociais, em plena Ditadura Militar, se caracterizavam pela militância incessante, o comprometimento com os direitos humanos e com os direitos das crianças e dos/as adolescentes.

As autoras pontuam que as metodologias da Educação Social no Brasil se baseiam nas teorias freireanas, haja vista que era necessário informar, formar e organizar politicamente os meninos e meninas e dar-lhes ferramentas para a leitura do mundo e compreensão da sua condição de oprimido/a para que, a partir de então, eles/as pudessem ter recursos para sua emancipação (Paiva; Müller, 2021).

As práticas pedagógicas foram constituídas em diversos e diferentes discursos ideológicos da educação de rua. Uma das principais influências nas concepções de Educação Social no Uruguai e no sul do Brasil, advém de Violeta Nuñez, que em 1992 já participou da implantação do Doutorado em Educação Social na Espanha e da graduação em Educação Social (Natali, 2016).

Violeta Nuñez (1999, p.26) discorre que a Educação Social "trabalha em território de fronteira entre as lógicas econômicas e sociais, definindo os termos de inclusão e exclusão social com o fim de sanar e transformar os efeitos segregativos" na sociedade. Para a autora, a Educação Social atende a

produção dos efeitos da inclusão cultural, social e econômica sobre os sujeitos e, dos recursos pertinentes para resolver os desafios do momento histórico.

Para Paiva e Müller (2021) a Educação Social não se limita a uma forma ou conceito, acontecendo em diversos espaços, não escolares e também escolares, sempre com intenção educativa, mas não idêntica à relacionada com a educação escolar curricular que ocorre nas salas de aulas. Já Paula Natali (2016, p.81) apresenta que

[...] a ação educativa do/a Educador/a Social não está relacionada apenas ao conteúdo que é desenvolvido no seu trabalho, e sim ligada ao método dialógico constituído na relação e ao objetivo traçado sobre e para a ação educativa. Os conteúdos que podem ser aplicados na Educação Social têm uma dimensão impossível de ser mensurada, visto que diferem entre os grupos, pois dependem muito das características culturais, do local em que se trabalha, do objetivo, entre outros fatores.

A Educação Social tem estreita relação com as políticas sociais estabelecidas em cada realidade e as possibilidades e impossibilidades para o seu desenvolvimento.

Ainda pensando a Educação Social como meio de trabalhar a emancipação do sujeito por meio de diferentes perspectivas educativas, não apenas as práticas de educação formal contempladas no cotidiano escolar, Cléia Souza e Verônica Müller (2021, p. 13) afirmam que

a Educação Social é uma prática educativa, pedagógica e política. No Brasil, tem se configurado com o propósito de trazer o social para a Educação, o que, de certa forma, justifica essa derivação na linguagem, pois mesmo a educação, sendo uma só, não se legitima dessa maneira na prática. Quando se fala em Educação Social, frequentemente surgem algumas questões: Por que Educação Social? Toda educação não é social? Sim, toda educação é social, ou melhor, deveria ser. Na atualidade, a educação que se pratica tem cada vez mais se afastado do que entendemos por social. Isso nos dá argumentos para negarmos que o termo Educação Social seja um pleonismo. A educação ultrapassa os muros da escola, não só porque se diferencia em relação ao conteúdo que se transmite, mas também porque não é só ali que está o acesso ao conhecimento. A educação ocorre em diferentes espaços. Isso deve ser legitimado e inclusive legalizado da mesma forma que na escola.

Ou seja, para além da educação formal já consolidada socialmente, a Educação Social compõe um campo complementar ao da escolarização e seus currículos, atua em locais diversos onde haja pessoas que necessitem de conhecimentos necessários para sua emancipação enquanto sujeitos sociais.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Os resultados da investigação de mestrado nos levaram a sete categorias de análise, mas neste texto, trazemos a discussão de somente duas: *Contribuições da medida socioeducativa para a ressocialização e Sugestões para melhor efetividade das medidas socioeducativas*.

A princípio, trazemos as reflexões sobre as respostas dos egressos ao seguinte questionamento: quais as contribuições da medida socioeducativa de privação de liberdade, para sua vida após a desinternação?

Percebemos que diferentes aprendizagens aconteceram dentro do contexto da medida socioeducativa, e não ocorreram apenas no âmbito técnico de escola e cursos, mas também, contribuíram para o amadurecimento emocional de alguns:

[...] eu não explodo igual eu fiz da outra vez, né? Eu tento me acalmar, me controlar, daí fica tudo de boa. Depois que eu fiquei ali, eu aprendi a ser mais 'de boa'(sic). A pensar um pouco mais antes de agir? (Toquinho)⁵.

Além das aprendizagens emocionais percebidas por nós nas conversas com os egressos, foi pontuada a questão da aprendizagem técnica, que equivale à escola e aos cursos que eles conseguiram acessar durante a medida socioeducativa.

Que nem eu estava fazendo vestibular, né? Estudando pro vestibular aí dentro. Fiz cursos, saí para a rua para fazer cursos, (enquanto estava) lá dentro, estou trabalhando até hoje através desses cursos (Chico).

Então comecei a trabalhar com o Menor Aprendiz, trabalhei na SANEPAR lá um ano, porque eu entendi que se eu não trabalhasse, eu não ia conseguir evoluir (Tom)

Outros adolescentes estavam evadidos da escola há algum tempo, um cenário comum dentro do contexto socioeducativo, e retomaram os estudos dentro da unidade socioeducativa. No geral, os/as adolescentes que adentram a unidade socioeducativa no território brasileiro, têm em média sete anos de permanência na escola, seguido de evasão e abandono escolar antes ou após envolverem-se com atos infracionais. De acordo com os dados do último levantamento do Sinase (Brasil, 2023), 10,2% dos/as adolescentes não estão inseridos/as na escola. Fazemos um parênteses aqui referente à Pandemia de Covid-19, que contribuiu para a evasão dos/as jovens que não tiveram acesso ao ensino remoto.

[...] eu parei na quinta série do Ensino Fundamental. Eu tava já uns quatro anos fora já. E praticamente eu era meio analfabeto, mesmo. Eu não sabia ler [...] Eu me apeguei na educação, a estudar, sabe? Conheci praticamente a educação mesmo nos livros, foi dentro da unidade (Tom).

Os egressos frisaram que conseguiram retomar os estudos dentro do centro de socioeducação. Alguns conseguiram frequentar a escola fora do ambiente da unidade socioeducativa, facilitando, assim, um retorno aos estudos após a desinternação. Outros adolescentes tiveram o primeiro contato com a profissionalização, de forma sistematizada, dentro do ambiente socioeducativo.

Meu primeiro trabalho na minha vida mesmo eu tive, eu entrei no campo dessa vida aí do mundo do trabalho dentro do CENSE (Tom).

Comecei a trabalhar lá de aprendiz, fui efetivado, subi de cargo e hoje ainda sou técnico da profissão que eu comecei lá no começo (Chico).

Mesmo que não tenham enveredado pelo campo de aprendizagem técnica e profissional que conseguiram cursar dentro do CENSE, isso auxiliou a estabelecerem parâmetros e se prepararem para o mundo do trabalho, perceberam que isso foi importante para a sua inserção enquanto profissionais.

Necessitamos, com urgência – o que torna essa discussão justificável – apontar possibilidades e reflexões sobre quais contribuições a Educação Social pode alinhar aos processos da educação escolarizada, de modo que essa última atenda às necessidades que vão para além de um currículo prescrito e traga à lume a importância de um Currículo Social, ou currículo vivido, que hoje têm sido distanciados do Sistema Escolar brasileiro. Logo, temos a pretensão, ou o objetivo, de apresentar os modos transgressores sobre o currículo escolarizado e disciplinarizado que apontem a escolarização como possível, no cômputo de um conjunto de frentes de emancipação, autonomia e independência dos estudantes (Müller, 2023, p. 160).

Um aspecto que chama a atenção pelo fato de ser uma situação de extrema carência de todos os egressos entrevistados, se refere aos aspectos culturais. De forma geral, os adolescentes privados de liberdade não têm acesso ao que entendemos como conhecimentos culturais, sendo que muitos só acessam alguns meios culturais, ainda que de forma muito sazonal, dentro dos Centros Socioeducativos. O acesso à cultura, assim como a escola e a profissionalização, é escasso no dia a dia dos/as jovens, crianças e adolescentes periféricos/as. Não há um amplo acesso à cultura em nosso país, sendo que uma ação que tem alto teor protetivo às infâncias e adolescências, se converte em mais um meio de consumo inacessível à grande parte da população. Caracteriza-se aí o que Pierre Bourdieu (2007) denominou de Capital Cultural, o qual torna-se mais um fator de exclusão social e controle hegemônico de manutenção do capital econômico.

A influência do fator histórico e político dentro das instituições socioeducativas também transparece no quanto contribuiu ou não na efetividade das medidas socioeducativas para os entrevistados. Na linha espaço-tempo, observamos que os que cumpriram medida socioeducativa durante o início da década de 2010, acessaram um maior número de atividades de caráter pedagógico, dentro e fora do ambiente das unidades socioeducativas. Com o passar dos anos, houve um esvaziamento do caráter

pedagógico das medidas socioeducativas em detrimento do caráter sancionatório. Pouco a pouco as unidades foram se fechando, culminando com a Pandemia no início do ano de 2020, em que as ações ficaram praticamente resumidas à escolarização por aproximadamente dois anos.

[...] depois de muito tempo, voltaram as aulas lá dentro (Toquinho - cumpriu internação durante o período pandêmico).

Nesse sentido, percebemos o quanto as unidades socioeducativas são vulneráveis para qualquer questão tecnológica. O acesso aos meios de escolarização, de profissionalização, de esporte, cultura e lazer, ainda são muito aquém do que seria necessário para um pleno desenvolvimento do adolescente.

Por sua vez, após as reflexões trazidas pelos egressos sobre as contribuições da Medida Socioeducativa em suas vidas, nesta segunda categoria, abordamos as sugestões elencadas a partir das respostas coletadas junto aos egressos participantes. Tais sugestões visam a melhor efetividade das ações realizadas dentro das unidades socioeducativas, durante a permanência dos adolescentes na privação de liberdade, partindo da visão dos jovens egressos que passaram pelo sistema socioeducativo. O total das sugestões foi agrupado nas seguintes categorias: a) estrutura física, b) atividades pedagógicas e acompanhamento da equipe, c) tempo de medida e d) acompanhamento pós-medida.

a) Quanto à melhora na estrutura física:

O primeiro tópico mencionado se refere à estrutura física das unidades, conforme vemos na fala de Toquinho:

[...] coisa que era ruim lá era os mosquitos na hora de dormir de noite. Meu Deus [...] É, porque, tipo, tem a ventana, né? É, tipo, três faixas, assim, na parede, para baixo. Aí nem entra ar direito [...] nossa, no frio eu nem saía da cama, só saía pra comer. [...] (Toquinho - sobre as questões estruturais dos alojamentos, falta de ventilação, pernilongos e falta de isolamento térmico adequado)

Apesar das diretrizes do SINASE (2006) preconizarem que as estruturas das unidades socioeducativas devem abrigar no máximo 40 adolescentes, no estado do Paraná, assim como nas demais regiões do país, não é exatamente o que ocorre. A partir de 2006, as novas unidades construídas seguiram uma forma arquitetônica considerada modelo, sendo inclusive premiada por ser considerada um ambiente humanizado.

Entretanto, as unidades não têm recebido apenas 40 adolescentes, muitas comportam até 86 adolescentes, parecendo as unidades antigas, que chegaram a ter mais de 100 adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa. O egresso entrevistado se refere ao fato dos alojamentos não terem uma estrutura adequada, sendo um local pouco ventilado, úmido e com vários insetos.

Ressaltamos, ademais, que a estrutura de algumas unidades, construídas com blocos e telhados de concreto, com manta asfáltica, tornam o ambiente extremamente insalubre, pois nos dias quentes é abafado e nos dias frios não provêm aquecimento para quem está abrigado. Isso sem dizer da estrutura atual das unidades, que se encontram sem manutenção adequada e reforma, para que haja um mínimo de condições para atender os adolescentes apreendidos.

Podemos citar como exemplo, a demanda por melhoria estrutural no CENSE Maringá existente há mais de uma década. Em julho de 2012, o Conselho Tutelar solicitou interdição na unidade, devido a falta de servidores/as e devido ao suicídio de uma adolescente de 15 anos (CATVE, 2012). Em 2018, novamente pedido de interdição por parte do Conselho Tutelar, desta vez trazendo a queixa dos adolescentes relacionada à comida (MaringáPost, 2018). Um ano antes da pandemia de COVID 19, o Conselho Tutelar encaminhou ao Ministério Público do Paraná (MPPR) novo pedido de interdição da unidade de Maringá, devido ao número insuficiente de servidores/as (CBN, 2019).

Em agosto de 2022, o Ministério Público do Paraná - MPPR solicitou a interdição do Centro de Socioeducação de Maringá, devido a diversos problemas estruturais encontrados na unidade.

visitas realizadas no Cense identificaram diversos problemas nas instalações, como a pintura extremamente degradada, portas apodrecidas e até a existência de esgoto lançado a céu aberto. Além disso, a conexão à internet disponível na unidade é de qualidade muito baixa, o que dificulta o trabalho cotidiano, como a realização das audiências virtuais, as atividades dos adolescentes com a utilização da rede mundial de computadores (principalmente atividades educacionais) e a utilização dos próprios servidores, envolvendo atividades relacionadas ao trabalho socioeducativo (MPPR, 2022, s/p).

Diante deste contexto, é compreensível a sugestão do egresso Toquinho, que foi apreendido no ano de 2021.

b) Quanto às atividades pedagógicas e acompanhamento da equipe:

poderia ter mais flexibilidade, todas as casas tivessem quase o mesmo padrão ali, uma convivência [...] De acordo com o comportamento deles. Eu acho que teria que ter uma flexibilidade, assim, sobre atividades externas, sabe? E nem que não seja uma atividade totalmente livre (...) alguma coisa, um campeonato, ou uma escola, algo do tipo, uma atividade externa, não só fora da unidade, mas mesmo ali dentro, tipo uma horta, um negócio, sabe, assim, para os adolescentes semanalmente, e cada casa, e cada grupo ali fazia algo, para poder entrar no relatório dessa pessoa, para essa pessoa poder sair e tal (Chico).

[...] Mais conversa, mais atividade [...] acho que tem que ter alguma coisa lá, é difícil falar alguma coisa... mostrar, vamos trabalhar, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, não é assim, e tentar mostrar outro ponto de vista, né? [...] acho que o atendimento, o atendimento aí, se eu não estou enganado, era de 15 dias (ter mais atendimento) (João Gilberto).

[...] Estudos. Estudos lá dentro. Como é que eu posso falar? Dá um up nos estudos. Se não estudar, não vai fazer o curso, não vai ganhar uma bola. Eu acho que uma regra um pouco mais rígida, eu acho ue ele poderia até pensar em mudar um pouco (Caetano).

Os entrevistados se referem à necessidade de ampliação das atividades ofertadas aos adolescentes. Itens como escola, profissionalização, esporte, cultura e lazer e assistência religiosa foram citados, assim como o acompanhamento da equipe profissional ser ampliada, sejam por oficinas ou atendimentos individualizados.

Ao analisar as respostas, percebemos que as sugestões são dadas de acordo com o contexto institucional vivido à época do cumprimento da Medida Socioeducativa. Alguns egressos cumpriram sua MSE durante o período em que eram disponibilizadas diversas atividades, internas e externas. Com o decorrer dos anos, as atividades passaram a ser ofertadas precariamente, dependendo de burocracias que não permitiam a continuidade destas.

Com a Pandemia de Covid 19, as atividades presenciais ficaram suspensas, reduzindo o acesso às atividades de profissionalização, esporte, cultura e lazer dos adolescentes apreendidos à época. Durante o período pandêmico, apesar de não haver estrutura adequada de acesso à internet, a maioria das atividades disponíveis aos adolescentes que estavam nas unidades, foram ofertadas de modo *on-line*, o que inviabilizou o acesso de maneira efetiva, haja vista que eles precisavam ter, e não tinham, um mínimo de conhecimento de computação e uma certa autonomia para realizá-las. Esses adolescentes sofreram mais um tipo de exclusão: a exclusão digital. Neste sentido, Byung-Chul Han (2022, p.48) teoriza:

A democracia em tempo real sonhada nos inícios da digitalização como democracia do futuro, se mostra como uma ilusão completa. [...] O smartphone é uma coisa completamente diferente do parlamento móbil, é um aparato de submissão. Acelera a fragmentação e o desmoronamento da esfera pública ao, enquanto vitrine móbil, difundir o privado incessantemente.

A sociedade capitalista, por ser um sistema excludente, marginaliza a juventude exilando-a na periferia, fazendo os jovens carentes de cultura, saúde, educação, lazer, criando uma subcultura, que em muitos casos reproduz a própria cultura capitalista. Como adverte Bauman (2008, p.107-108):

Devemos recordar, contudo, que numa sociedade de consumidores, em que os vínculos humanos tendem a ser conduzidos e mediados pelos mercados de bens de consumo, o sentimento de pertença não é obtido seguindo-se os procedimentos administrados e supervisionados por essas 'tendências de estilo' aos quais se aspira, mas por meio da própria identificação metonímica do aspirante com a 'tendência'.

Atualmente o acesso à cultura é um bem de consumo, inacessível a uma grande parcela da população. Perdeu-se, assim, o sentido primordial da cultura, que é o de humanizar as pessoas através dos mais diversos conhecimentos. A sociedade passou da sociedade do ser, para a sociedade do ter e, atualmente, aparentar ter. Para que uma pessoa sinta-se uma cidadã na atualidade, não precisa possuir os bens, apenas aparentar em redes sociais que tenha tais bens, de maneira que muitos jovens, para se sentirem incluídos, recorrem ao subterfúgio do crime para ostentar um padrão de vida que não possuem. Desta forma, acontece também com o conhecimento, que em grande medida foi substituído pela informação, entendendo conhecimento como o aprofundamento das ideias e teorias, e a informação, aquilo que ocorre de imediato, muitas vezes sem embasamento crítico algum.

c) Quanto ao tempo de medida socioeducativa:

[...] As medidas socioeducativas funcionam, sim. Só que pra ser sincero, eu acho que tinha que ser um pouco mais duro, né? [...] Acho que tinha que ficar mais tempo. É porque, tipo, três anos, né? Sei lá, depende do crime que você cometeu, uma coisa muito grave, né? “Ah, adolescente...” é o comentário que o pessoal fazia lá dentro, né? A gente é menor, o máximo que a gente fica são três anos, então quando sair vamos acabar com tudo. Se lá tivesse, assim, cinco anos, seis, talvez pensaria muito mais, né? (Belchior).

A sugestão de Belchior, de que o tempo de permanência dos adolescentes cumprindo Medida Socioeducativa seja ampliado, o que vem ao encontro do clamor social disseminado no senso comum, principalmente em posições de direita, ou seja, de que deve haver maior rigor na punição dos adolescentes apreendidos.

Neste sentido, o Projeto de Lei 2325/2024, de autoria do deputado de extrema direita Delegado Ramagem (PL-RJ), propõe ampliação no tempo de máximo da Medida Socioeducativa de Internação para 8 anos (Duque, 2024), sendo que na atualidade é de até 3 anos.

Coincide que o entrevistado Belchior quando esteve cumprindo Medidas Socioeducativas, conseguiu acessar diversas atividades que garantiram seus direitos dentro da unidade. Foi o período em que havia uma maior disponibilização de atividades pedagógicas, tanto realizadas interna quanto externamente (acesso ao CEEBJA local fora da unidade, acesso ao programa Aprendiz e cursos do SENAI). Estas, contribuíram para que Belchior saísse da unidade socioeducativa com emprego e escolarização suficientes para que houvesse um amparo material. Talvez tal fato tenha colaborado com a percepção de que um maior tempo seria necessário para que os adolescentes consigam se ressocializar e reintegrar na sociedade de forma digna, deixando os atos ilícitos para trás. É possível que alguns adolescentes argumentem em favor do aumento do tempo, por terem tido acesso a

diversas atividades (escolar, profissional, esporte e cultura) dentro da unidade, porque têm a consciência de que não conseguiriam frequentar tais espaços em sua vida cotidiana fora.

Quando se juntam os fatos de que nos cinco últimos anos, houve diversos pedidos de interdição da unidade (CATVE, 2012; CBN, 2019; MPPR, 2022), que também houve um esvaziamento das atividades pedagógicas dentro das unidades na atualidade, as atividades ofertadas se baseiam quase que exclusivamente na escolarização dos adolescentes em privação de liberdade, é visível a filosofia do projeto político governamental do estado do Paraná. Tipicamente capitalista, conservador, neoliberal, de direita, conforme o próprio governante defendeu em suas campanhas e as pessoas o elegeram com tais propostas.

d) Quanto ao acompanhamento pós Medida Socioeducativa:

[...] Esse contato...É importante ter esse trabalho com os adolescentes, sabe, depois da desinternação, porque faz total diferença [...] Mas eu penso que o que pode ser melhorado é ter essa permanência, dessas políticas serem efetivas, ter um projeto de ser construído e continuar sendo seguido (Tom).

Direta e indiretamente, as sugestões de alguns egressos se referiram à relevância que teve em suas vidas o acompanhamento realizado por alguns/mas profissionais, mesmo que de maneira informal, após a desinternação da Medida Socioeducativa. Observamos aqui, a importância de ter dentro das unidades profissionais com formação e letramento em Direitos Humanos, em características de um adolescente, em cultura, história, e, em específico, em Educação Social.

Nestas falas podemos ver concretamente o/a profissional do “anti-destino” atuando na vida desses egressos. O/A Educador/a Social é o/a profissional do anti-destino (Nuñez, 1999), pois seria o responsável por orientar e dar direcionamentos às ações dos jovens egressos. Segundo Diego Balerio e Mario Amarillo (2017, p.25), o/a Educador/a Social cumprindo uma função de anti-destino, atua como “motor da ação, como horizonte político, como oportunidade de alterar as tramas da exclusão”. Uma conversa, uma “escuta consequente” (Müller, 2021), um encaminhamento mesmo após a desinternação de Tom, foi, segundo ele, primordial para que ele não reincidisse em atos ilícitos.

A partir disso, podemos dizer que o acompanhamento dos egressos de forma sistematizada e efetiva, é uma ação relevante a ser considerada pelas gestões do Sistema Socioeducativo. Neste sentido, um/a profissional necessário/a a fazer o acompanhamento desses jovens é o/a profissional da Educação Social

POR FIM, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As atividades escolares e não escolares, ofertadas durante as Medidas Socioeducativas de Internação, foram citadas como necessárias e influentes na constituição do bem-estar dos entrevistados e nos seus desejos de sair e escolher outros caminhos para suas vidas. Junto a isso, o acompanhamento da equipe multidisciplinar, foi determinante na ressocialização desses egressos que participaram da pesquisa.

As Medidas Socioeducativas mostram-se necessárias quando analisadas conceitualmente dentro das diretrizes, para romper com a situação irregular de menores que perdurou até a década de 1980. Entretanto, são contraditórias, quando analisamos que as instituições ainda trazem forte o caráter punitivo aos adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) preconiza que o caráter pedagógico deve prevalecer sobre o caráter sancionatório. As ações ainda são muito incipientes, se comparadas à gravidade da situação dos meninos em privação de liberdade.

Se ao adentrar numa unidade socioeducativa, o adolescente não se deparar com um/a profissional adequadamente formado/a, atividades diversas que deem prioridade ao enfoque pedagógico e emancipatório, a medida se resumirá basicamente à punição do adolescente aprisionado. As concepções punitivistas devem ceder espaço para a concepção humanista e de garantia de direitos, conforme pudemos concluir a partir das falas dos egressos entrevistados.

A formação dos/as profissionais que trabalham nos centros socioeducativos, têm interferência direta na efetividade do trabalho junto aos adolescentes atendidos. O saber trazido por cada pessoa que toca a vida de cada menino privado de liberdade, interfere diretamente na ressocialização destes. Apesar da alta complexidade do atendimento socioeducativo, em que muitos são os fatores que interferem e contribuem para que o adolescente chegue até o CENSE, é imprescindível um olhar especializado, treinado e formado para a Educação Social. Somente pela formação em Educação Social para TODOS/AS os/as servidores/as que trabalham com medidas socioeducativas, aliada às políticas públicas que contemplem a população menos favorecida, poderemos constatar a garantia de direitos dentro do sistema socioeducativo.

A formação dos/as profissionais da socioeducação deve ser pautada pelo viés humanista, ocorrendo de forma contínua e oportunizada a todos/as os/as profissionais, sem exceção. Além do quesito formação, as gestões devem se atentar ao bem-estar dos/as servidores/as que atuam na socioeducação, oferecendo o cuidado em saúde mental a quem trabalha com os adolescentes

privados de liberdade, uma vez que se trata de trabalho considerado de alta-complexidade, em que as situações vivenciadas no cotidiano interferem na saúde física e mental dos servidores.

Há questões estruturais e de conjuntura, advindas de um projeto capitalista e neoliberal, que interferem diretamente no trabalho socioeducativo, transferindo de forma sorrateira, a responsabilidade que deveria ser do Estado para os indivíduos que atuam no dia a dia dos adolescentes privados de liberdade. A primeira necessidade absoluta é assumir que as Medidas Socioeducativas e as unidades de socioeducação são assuntos primordialmente da Educação, porque recebem sujeitos que estão em desenvolvimento. Mas isso não vem ocorrendo, porque, como dizia Darcy Ribeiro: “A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. (Ribeiro, 1986, p.10). A política dos CENSES é resultado dos planos ideológicos e econômicos para a população empobrecida, que é determinante na base estrutural de sua existência. Este aspecto, portanto, precisa ser transformado.

Para além dos fatores comentados, há também aspectos intrínsecos a cada ser humano, como resiliência às situações vivenciadas, entre outras manifestações biopsicossociais que não foram investigadas na pesquisa. Ainda outros, relativos à política externa e interna dos CENSEs, somente para citar alguns aspectos. Por isso, gostaríamos de sugerir a continuidade de trabalhos científicos que venham a trazer maior visibilidade sobre quem são os meninos em privação de liberdade, como foram as suas infâncias, que experiências vivem na prisão e o que pensam, sentem, sugerem para as políticas públicas pensadas para o mundo infanto-juvenil em nosso país.

REFERÊNCIAS:

BALERIO, Diego Silva e AMARILLO, Mauro. La educación social como antidesestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez. Revista de Educación Social y Pedagogía Social Del Uruguay. Uruguay, p.20-29, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/41391643/La_educaci%C3%B3n_social_como_antidesestino_una_visita_por_la_cl%C3%A1sica_categor%C3%ADa_pedag%C3%B3gica_de_Violeta_N%C3%BA%C3%B1ez?auto=download>. Acesso em: 14mar.2025.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BORDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 1988.

BRASIL, Lei 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL, Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL, Lei 12594 de 18 de janeiro de 2012 – Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça - CNJ. Reentradas e reinterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros. Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/jspui/bitstream/123456789/286/1/Reentradas%20e%20Reitera%C3%A7%C3%B5es%20Infracionais%20-%20Um%20olhar%20sobre%20os%20sistemas%20socioeducativo%20e%20prisional%20Brasileiros.pdf> . Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Levantamento Nacional de Dados do SINASE - 2023. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça - CNJ. Redução de adolescentes em medidas socioeducativas no Brasil 2013 – 2022 : condicionantes e percepções. Conselho Nacional de Justiça; Instituto Cíclica; Observatório de Socioeducação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. – Brasília: CNJ, 2024.

CATVE. Justiça determina interdição do CENSE. Cascavel: 12 de Julho de 2012. Disponível em: <<https://catve.com/noticia/6/26944/>> Acesso em: 13 fev 2025.

CNN. IBGE: 9,1 milhões abandonaram a escola sem terminar o ensino básico até 2023. Rio de Janeiro: 04 de Dezembro de 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ibge-91-milhoes-abandonaram-a-escola-sem-terminar-o-ensino-basico-ate-2023/#goog_rewarded Acesso em 17 fev 2025.

DUQUE, Felipe. PL 2325/2024 e ampliação para 8 anos do prazo máximo de internação no Estatuto da Criança e do Adolescente – Análise Jurídica. Portal Carreira Jurídica, 2024. Disponível em:

<<https://cj.estrategia.com/portal/pl-2325-ampliacao-internacao-eca/>> Acesso em: 13 fev 2025.

HAN, Byung-Chul. Infocracia: Digitalização e crise da democracia. Trad. Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MARINGÁPOST. Internos se queixam das refeições no Cense de Maringá. Vigilância autua empresa que presta os serviços e Conselho Tutelar promete vistoria na entidade. Maringá: 21 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://maringapost.com.br/cidade/2018/09/21/internos-se-queixam-das-refeicoes-no-cense-de-maringa-vigilancia-autua-empresa-que-presta-os-servicos-e-conselho-tutelar-promete-vistoria-na-entidade/>> Acesso em: 13 fev 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

MPPR. MPPR aciona Estado do Paraná para que faça a reforma do Centro de Socioeducação de Maringá, que apresenta diversos problemas estruturais. Curitiba: 05 de Agosto de 2022. Disponível em: <<https://mppr.mp.br/Noticia/MPPR-aciona-Estado-do-Parana-para-que-faca-reforma-do-Centro-de-Socioeducacao-de-Maringa>>. Acesso em 13 fev 2025.

MÜLLER, Verônica Regina. Pedagogía social y educación social / Compilación de Verônica Regina Müller. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Abrapalabra Editorial, 2023.

NATALI, Paula Marçal. Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos. 243f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Verônica Regina Müller. Maringá, 2016.

NÚÑEZ, Violeta. Pedagogia Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana S/A, 1999.

OLIVEIRA, Alessandra Elvira de. EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DA REGIÃO NOROESTE DO PARANÁ: SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA EMANCIPADORA. 2025. 127 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Co-orientadora: Dra: Verônica Regina Müller. Maringá, 2025.

ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. 1948. Disponível em : <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> . Acesso em: 23 set. 2024.

PAIVA, Jacyara e MÜLLER, Verônica Regina. Educación Social en Brasil: De La Calle a la Academia y de Vuelta a La Calle. Revista de Educación Social. Barcelona, v. 32, p. 72-87, jan./jun. 2021. Disponível em: https://www.aesmar.org.br/_files/ugd/7663ae_c4bca669cfbb4d71a66e4f6f2ea24770.pdf . Acesso em: 17 set.2024.

PIRES, Daniela Oliveira. Da transição democrática incompleta ao avanço do neoconservadorismo: consequências para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (Orgs.). Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina. São Paulo: Livraria da Física, 2021, p. 37-52.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SARAIVA, João Batista Costa. Adolescente em Conflito com a Lei: da indiferença à proteção integral – uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de e MÜLLER, Verônica Regina. Educação Social no Brasil: avaliação. Chapecó/SC: Livrologia, 2021.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Capítulo 8



10.37423/250309782

MONITORIA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: PIONEIRISMO E MULTIDISCIPLINARIDADE NA EAD

Ana Paula Reis de Oliveira

Centro Universitário Internacional Uninter

Thais Cortes Sagrilo

Centro Universitário Internacional Uninter



Resumo: A monitoria é um programa de trabalho discente realizado dentro de uma Instituição, voltada para quem busca experiências coordenadas dentro do exercício da docência, pesquisa e extensão, em ações conjuntas com o corpo docente designado, a monitoria de Iniciação Científica (ou Projeto Ciências), é o foco do presente estudo, que contou com a Educação à Distância como porta de entrada. O presente relato de experiência teve como objetivos descortinar a percepção de discentes sobre suas experiências de trabalho conjunto como monitoras em um Centro Universitário Internacional da rede privada brasileira e refletir sobre os principais desafios, aprendizados e habilidades adquiridas por meio dessa imersão, ocorrida no ano de 2022.

Palavras-chave: Monitoria; Monitoria EaD; Relato de Experiência.

1 INTRODUÇÃO

Há mais de 27 anos, a sociedade já trazia consigo a importância da Educação à Distância no Brasil. De acordo com Moran (2009) somente após a LDB de 1996 o Brasil conseguiu inserir efetivamente os cursos superiores a distância.

Em um breve relato histórico para o nosso tempo, Moran (2009) traz que naquele tempo a EaD já havia ultrapassado a modalidade complementar para ser o marco norteador de transformações profundas no seio da educação, principalmente no ensino superior. Segundo o autor, em uma visão de mundo com tecnologias móveis/em rede, estamos rumo a um acoplamento progressivo e profundo entre as modalidades presenciais e a distância, e enfatiza a flexibilidade no plano curricular, metodológico, espaço e tempo, trazendo o corpo discente como seres protagonistas, pesquisadores, individuais e grupais. (MORAN, 2009, p.33-34)

No contexto epidemiológico devido a pandemia COVID-19, a própria literatura, trazida através de Pimentel et al. (2021) e Silva e Filho (2021) apresentam a importância da internet como uma aliada no processo de aprendizagem, ainda mais no contexto da participação em grupos de pesquisa e monitoria, trazendo experiências exitosas durante o isolamento social com novas habilidades e estratégias de fazer ciência no Brasil, quando o mundo parou, a ciência continuou, gerando muitos frutos positivos, muitas experiências que nos servem de guias no caminho que podemos percorrer nos próximos anos.

O contexto social dos últimos anos, minimamente nos fez refletir sobre a importância da adequação do setor educação para as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, nos fez ver o quanto precisamos investir para que discentes e docentes possam ter uma infraestrutura mínima para compreender esses múltiplos aspectos, que vieram para ficar e para somar no setor educacional.

Para além do contexto epidemiológico vivido, podemos perceber que o menor impacto foi nas universidades semipresenciais e a distância, que não só estavam adaptadas com tais tecnologias, quanto cresceram ainda mais, sendo pioneiras em muitos aspectos.

Sendo assim, a monitoria de Iniciação Científica, que é um programa de trabalho discente para quem busca servir na coordenação ativa de grupos online, juntamente com o corpo docente, e apresentação dos discentes das linhas de pesquisa ao universo de construção dos artigos científicos, dissertações, teses, dos métodos e metodologias de pesquisa, das vertentes de teóricos, pesquisadores e dos

professores que compõem essa rede e que fazem ciência diariamente, é o tema do presente relato de experiência, que contou com a Educação à Distância como porta de entrada.

O presente relato de experiência teve como objetivos descortinar a percepção de duas discentes sobre as suas respectivas experiências de trabalho conjunto como monitoras de Iniciação Científica em um Centro Universitário Internacional da rede privada brasileira; descrever de que forma se deu a seleção das mesmas no programa; minuciar as suas principais atividades de trabalho dentro da carga horária semanal e refletir sobre os principais desafios, aprendizados e habilidades adquiridas por meio dessa imersão, ocorrida no ano de 2022.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No cenário contemporâneo, Ribeiro e Soussa (2020) descortinam as intensas mudanças no cenário estudantil ingressantes em Instituições de Ensino Superior - IES, difundindo uma demanda por uma formação integral e generalista, desafiando todo o contexto universitário na busca pela integração de saberes, ressignificando todas atividades desenvolvidas, incluindo a pesquisa, dentro da perspectiva de ser um programa que abra portas para o discente no meio científico, contribuindo para a sua formação acadêmica, embasada na edificação ordenada e constante do processo aprendizagem.

A cultura contemporânea construída juntamente com o uso global diário das redes de tecnologias digitais, segundo Santos e Martins (2018) são esferas legítimas de pesquisa e formação, com o “status de redes educativas” por natureza, entendendo que o ciberespaço não está separado da cidade e que a utilização de tais aparatos está intimamente entrelaçada à sociedade, se configurando como múltiplos espaços de intensa atividade e potencialidade para a educação contemporânea. (p.07)

Nesse sentido, Santos e Martins (2018) reiteram que a educação online não é caracterizada apenas pelas tecnologias digitais, pois também é sustentada pelos requisitos da colaboração, interatividade, coautoria, afetividade, aprendizagem significativa, e entre outras configurações, embasando a ótica da qualitativa aprendizagem mediante trocas de saberes e construções conjuntas, assim como comunidades de conhecimento, sendo mediadas pela cibercultura, em âmbitos presenciais, online e/ou híbridos, a educação em rede ostenta a “perspectiva comunicacional, com a tecnológica e a pedagógica”. (p.12)

Segundo Lopes e Vieira (2023) a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, surge da necessidade social de refletir criticamente acerca das transformações nas práticas e no sistema educacional, perante uma sociedade globalizada e o avanço das tecnologias

digitais da informação e comunicação - TDIC. Os impactos das TDIC na educação como um todo precisam ser vistos com maior profundidade, abrindo espaço para debates e diálogos, para evitar ações que dissimulam interesses para uma educação de consenso, reforçando uma pedagogia da hegemonia, com modelos e valores educacionais análogos à cultura empresarial. Urge a necessidade de pesquisas em educação, embasamento de políticas públicas, didáticas, formação continuada e fomento do processo ensino-aprendizagem.

Para Stadtlober e Pesce (2021) a ressignificação do currículo online, semipresencial e presencial desponta-se na ressignificação ativa, surgindo a partir de uma demanda social e comunidade de pesquisa. Na sua pesquisa, com análise das entrevistas dos docentes desvela-se a necessidade de instigar políticas públicas que sustentem a formação docente, que ajudem na consideração do despreparo frente às TDIC, e o desenvolvimento da integração da tecnologia com o ensino, desde a sua base. Desde o amparo e aquisição de aparelhos e laboratórios para as IES, existe um hiato entre a teoria e a prática, demandando reflexões ordenadas sobre o tema, assim como sobre a multimodalidade e metodologias ativas, visando o protagonismo na formação discente e docente.

3 METODOLOGIA

O presente relato de experiência, de natureza qualitativa-descritiva-reflexiva, teve como metodologia de investigação experiências de duas discentes desenvolvidas na monitoria multidisciplinar de iniciação científica, entre cursos de graduação de História e Letras, na linha de pesquisa “Intersecções: língua, cultura, história e tecnologias” em uma Instituição de Ensino Superior à Distância, descreve-se e discute-se sobre as práticas pedagógicas empregadas e os resultados obtidos nas experiências das monitoras.

Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, as produções orais (reuniões de monitoria, reuniões gerais do grupo de pesquisa) e as produções escritas (cronograma de reuniões e cronograma de textos utilizados, produtos escritos de cada reunião realizados dentro das plataformas digitais de apresentação semanais, relatórios semanais e relatórios bimestrais/por fase).

A monitoria teve a duração de dois semestres e ocorreram seguindo as normas estabelecidas pelo edital de monitoria em iniciação científica da Instituição de Ensino Superior, a seleção dos alunos interessados ocorreu através de inscrições e prova escrita, com a participação de quatro coordenadores envolvidos nos projetos: a docente de história, Mariana Bonat Trevisan, mestre e doutora em História; o docente de história, Eduardo Santana Valli, mestre em Sociologia; a docente

de letras, Crisbelli Domingos, mestre em Estudos Linguísticos; e o docente de letras, Cleber Cabral, doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Além de contar com a coordenadora da área, professora Valéria Pilão, doutora em Ciências Sociais.

Os principais canais de pesquisa utilizados para esse relato foram: (I) o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para acessar periódicos, teses, dissertações, monografias, e entre outros; (II) produções individuais de relatórios; (III) as gravações de áudio e vídeo dos encontros remotos, via plataforma do Zoom e plataforma REUNI, com todos os envolvidos na pesquisa, mediado pelos docentes da UNINTER que coordenam o projeto e disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA UNIVIRTUS - da referida instituição.

Para o acesso ao AVA UNIVIRTUS, é necessário login e senha do discente, na aba nomeada “Estágio de Iniciação Científica – Intersecções: língua, cultura, história e tecnologias” em “aula ao vivo – anteriores”, com o total de 24 reuniões no Zoom e 06 reuniões expandidas no REUNI pertinentes à linha de pesquisa e 23 reuniões pertinentes aos encontros dos monitores com os docentes coordenadores, igualmente disponíveis no AVA UNIVIRTUS, na aba nomeada “Programa de Monitoria 2022 – Letras e História”, quanto ao número de produtos, foram 03 produtos para cada reunião, com exceção das duas primeiras reuniões onde 04 produtos confeccionados por reunião, realizados em múltiplas plataformas de criação digital, como o Padlet, Canva, Google Forms, Mentimeter, WordCloud, GitMind, Prezi, e Jamboard.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Como análise e discussão dos dados, faremos a descrição minuciosa das atividades realizadas durante os dois semestres de atuação de trabalho como monitoras, visando a completude dos dados e o fornecimento de informações sobre o funcionamento do programa.

A seleção foi realizada através do lançamento do edital de abertura para as vagas de monitoria, tendo sido ofertadas trinta e cinco vagas, sendo vinte e cinco em caráter voluntário e dez em caráter remunerado, com título de bolsa-auxílio.

Quanto aos objetivos do programa de monitoria, constavam: a) contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, nas modalidades de ensino presencial e a distância; b) promover a cooperação entre professores e alunos do Centro Universitário Internacional Uninter; c) estimular a iniciação à docência.

Após a seleção foram criados, pelos professores coordenadores, um grupo privado na plataforma Teams para interações entre os monitores, avisos, compartilhamento de informações, marcação de reuniões síncronas, para compartilhar conteúdos e para tirar dúvidas.

No que tange às atribuições, previamente trazidas no edital de inscrição, cada monitor de IC, além de produzir individualmente o seu relatório semanal e relatório bimestral/por fase, também participou ativamente nas reuniões da linha de pesquisa realizadas pela plataforma Zoom, mediadas por docentes coordenadores e participantes convidados.

Com a carga horária de 04 horas semanais, divididas entre a leitura dos textos da semana trazidos no cronograma, atendimento e suporte para os discentes da linha de pesquisa, visualização semanal do grupo na plataforma Teams (para comunicações diretas com os professores coordenadores e demais monitores).

Além disso, o monitor tem a responsabilidade de mediar as discussões de cada reunião geral do grupo de pesquisa; participar de reuniões de monitoria interna com os docentes convidados - visando lapidar os conhecimentos prévios antes das reuniões gerais; e contribuição no incentivo discente nas reuniões do grupo de pesquisa no que tange às confecções de produtos finais a partir do suporte tecnológico das plataformas digitais utilizadas, das discussões docentes-discentes, e da leitura prévia da base teórica (artigos, dissertações e teses em cada encontro, previamente trazidas no cronograma e disponíveis no AVA); além de mediar as dúvidas, criando oportunidades e diálogos diretamente com pesquisadores especialistas, mestres e doutores no assunto proposto.

No que diz respeito aos desafios, a conexão com a internet foi o fator que mais acarretou problemas. Alguns monitores tiveram dificuldade de acesso em alguns encontros, seja por falha da empresa que fornece o serviço, ou por questões climáticas. Outro ponto que merece atenção são os equipamentos eletrônicos. Identificou-se que os acessos pelo computador fluíam melhor que aqueles feitos por celular, entretanto, nem todos possuem condições de adquirir seu próprio computador.

Ainda, é importante destacar a dificuldade na mediação em alguns momentos, quando os assuntos geravam divergências de pontos de vista. Nestas situações, os monitores eram orientados a sempre se pautarem nos textos e em bases científicas, e em casos mais extremos os coordenadores se encarregaram de mediar o debate.

Essas situações geraram experiências aos monitores, desenvolvendo habilidades em mediar conflitos e buscar soluções criativas em momentos que a tecnologia apresenta falhas.

4.1 A ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS DENTRO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

A elaboração de relatórios semanais e bimestrais por fase dentro do trabalho da monitoria EaD se deu a cada reunião geral do grupo de pesquisa, onde os monitores precisavam preencher, em um formulário específico da instituição e da monitoria, as principais atividades realizadas dentro da reunião, com as respectivas imagens - da sala de reuniões, do produto confeccionado pelo grupo, dos alunos que apresentaram as ideias e fizeram a discussão na sala de interação e da mediação docente.

No relatório também era necessário trazer um feedback da reunião, mostrando os principais desafios discentes e do monitor, atividades desenvolvidas por cada monitor – ativos ou âncoras -, bolsistas ou não, os âncoras atuam na condução geral do grupo, e os ativos fazem o suporte tecnológico das plataformas digitais e do chat.

Além dos relatórios semanais, os monitores contaram com relatórios bimestrais/por fase, construídos dentro de um formulário próprio da instituição para a monitoria, com o objetivo de acompanhar as atividades desenvolvidas nos dias da semana - respeitando a carga horária de quatro horas semanais, contendo descrições de cada reunião interna da monitoria - reunião com corpo docente e monitores - e das reuniões gerais do grupo de pesquisa – reunião docente, monitores e corpo discente - com suas respectivas imagens de atividades desenvolvidas. Além disso, o relatório bimestral conta com uma aba de avaliação da monitoria, do tempo empregado, professores e didática, com uma aba dos principais aprendizados e desafios, e de autoavaliação.

Os relatórios compõem as estratégias de avaliação docente e são de envio obrigatório, são avaliados pelos professores coordenadores e utilizados dentro das reuniões de monitoria interna discente-docente, relato que as sugestões deixadas eram lidas pelo docente e posteriormente a pauta era colocada em grupo antes da sua implementação (a exemplo da sugestão de focar nas metodologias – de como o texto foi construído, a segunda sugestão em relação a falar sobre o Lattes de cada profissional para a motivação discente, entre outros pontos), de modo algum a avaliação pessoal era feita em público, o discente tinha sua privacidade respeitada, e as dúvidas que o discente/monitor não queria compartilhar podiam ser tiradas em diálogo privado dentro do AVA, na tutoria.

O educador Paulo Freire evidenciou, em suas reflexões acerca da educação, a necessidade de tornar mais humanas as relações entre educador e educando, na perspectiva de contribuir para a prática de uma educação dialógica, crítica, reflexiva e libertadora. A pedagogia freireana defende os métodos da conscientização, da desalienação e da problematização e opõe-se à educação bancária na qual as pessoas são vistas como 'recipientes' a serem 'preenchidos' pelos conhecimentos dos que julgam educar. Para o autor, uma educação

popular e verdadeiramente libertadora se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas por meio da dialogicidade (FREIRE, 2000, *apud* OLIVEIRA, MARQUES & SCHRECK, 2018, p.02).

Corroborando com Sá, Alves e Costa (2014) para avaliar é indispensável cunhar estratégias de acompanhamento do alunado, para possibilitar o entendimento, calhando e guiando no sentido ambicionado, uma vez que a avaliação formativa tem essência reguladora ao nível pedagógico e ao nível da produção do estudante. No nível pedagógico, o professor recebe uma contrapartida do resultado do seu trabalho pedagógico e ajusta a ação relevando as suas intervenções, no segundo nível, a regulação labora quanto um “indicador que informa o estudante das dificuldades encontradas ao longo do processo de formação”, com o objetivo de corrigir o percurso até o resultado almejado (p.57-58).

Fazendo uma ponte com os achados na literatura, trazemos a importância da autoavaliação nos processos de autodesenvolvimento, percepção, melhoramento, e evolução pessoal no âmbito universitário. Neste contexto, Oliveira, Marques e Schreck (2018) emergem as “metodologias ativas de ensino-aprendizagem”, versadas como táticas que colaboram para que o aluno seja empoderado no processo de “aprender a aprender e aprender a fazer”, baseado nos instrumentos da “pedagogia dinâmica” estudada por autores como Sebold. (2010, p.02)

4.2 O IMPACTO DA ACESSIBILIDADE À DOCENTES ESPECIALISTAS, MESTRES E DOUTORES NA APRENDIZAGEM DISCENTE

O programa de monitoria, na sua arquitetura, contou com docentes especialistas mestres e doutores na sua composição, o que em si já é de grande importância no grau de confiabilidade no programa, na consolidação do mesmo e construção do conhecimento em pesquisa, nada melhor do que profissionais com uma carreira extensa em pesquisa para ensinar alunos a como fazer ciência.

Além disso, o programa contou com a acessibilidade desses profissionais durante as reuniões, todos os discentes conseguiam ter acesso aos docentes participantes e coordenadores por vídeo, áudio ou pelo chat durante toda a imersão, fazendo perguntas ao vivo, e por tutoria após as reuniões.

O suporte, todos os dias úteis da semana, gerou acessibilidade, possibilitado através do ensino online, esse tipo de mediação seria desafiadora presencialmente sem exacerbar a carga horária docente ou trazer incompatibilidade de horários presenciais discente-docente que impossibilitariam o fluxo de trabalho, a EaD proporcionou flexibilidade de tempo na jornada acadêmica.

4.3 A IMPORTÂNCIA DA MULTIDISCIPLINARIDADE EM GRUPOS DE PESQUISA E PROGRAMAS DE MONITORIA

Notou-se, na experiência das monitoras, uma interação satisfatória entre as áreas de atuação História e Letras, formando uma ponte entre os saberes e o saber fazer de cada campo do conhecimento, tornando mútuo o aprendizado, satisfatória a interação e formando profissionais aptos a abertura e diálogo com outras áreas.

Na literatura, notou-se que a multidisciplinaridade já é um assunto amplamente estudado dentro das ciências naturais, pela importância da junção de saberes no cuidado das pessoas, mas que, no âmbito das ciências humanas, ainda é um assunto pouco explorado. A multidisciplinaridade é de extrema importância quando se fala de cursos de licenciatura, pois são os profissionais que atuarão em conjunto em escolas e universidades, trazendo aqui como sugestão de pesquisa o impacto desse fator e interação com outras áreas dentro da graduação na formação do profissional licenciado.

Foi vivenciada, nessa experiência, a ampliação dos saberes e abertura para a compreensão das demais áreas do saber, sendo uma ponte essencial na conversação entre futuros docentes e na construção de grupos de trabalho e ensino em rede, com células que conversam entre si, unindo conhecimentos em prol de um objetivo maior, que é o aprendizado discente, sendo atingido durante a monitoria de Iniciação Científica na percepção dessa experiência.

A multidisciplinaridade foi um fator chave na integração dos grupos, no diálogo e, por consequência, na construção do conhecimento, contando com a intermediação dos docentes especialistas, mestres e doutores em cada área do saber, essa dinâmica deixou claro a metodologia ativa focada na educação formativa inserida pelos docentes.

De acordo com Sá, Alves e Costa (2014), a aprendizagem ativa compreende uma gama de atividades mais complexas, onde estudantes estão enredados em trabalhos de “elevado grau cognitivo”, como a análise, síntese e avaliação, não se limitando a apenas escutar o que é passado; o ensino baseia-se menos na “transmissão de informação”, com foco no “desenvolvimento de competências dos estudantes”, considerando seus valores e ações. (p.57)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, de acordo com os apontamentos trazidos, diante de um mundo globalizado, pautado no digital, nas redes e conexão, onde pessoas cada vez mais buscam a internet como instrumento de

educação e conhecimento, faz-se necessário salientar a importância do fomento à monitorias na modalidade EaD, tanto em universidades presenciais, semipresenciais e à distância, monitorias de ensino, pesquisa e extensão, oportunizando, assim, experiências acadêmicas e o fazer ciência no Brasil além das fronteiras físicas, que não precisem da urgência das medidas sanitárias, como a COVID-19, para a implantação de tais estratégias e tecnologias de ensino-aprendizagem, corroborando na universalização do ensino, acessibilidade, equidade e inovação.

A experiência com a monitoria EaD oportunizou acesso e permanência no programa (com ou sem bolsas de estudo) às discentes com idade avançada, discentes que viajavam por outros países (mobilidade), discentes com deficiência (equidade), discentes em dupla graduação, trabalhadores com duplas e por vezes triplas jornadas de trabalho, mulheres-mães-solo que conseguiram se firmar no programa mesmo sem uma rede de apoio familiar, entre outras características que nos fizeram um grupo único, diverso, unido e com objetivos em comum: aprender, servir e crescer profissionalmente.

REFERÊNCIAS

LOPES, Rafael de Figueiredo. VIEIRA, Maria do Socorro Tavares Cavalcante. Educação formal no contexto cibercultural: uma reflexão crítica sobre a manutenção de um pensamento hegemônico e instrumentalizado no processo de/ construção de conhecimentos. Revista Espaço Acadêmico, nº 239, mar./abr., 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/65469>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MORAN, José Manuel. O Ensino Superior à distância no Brasil. Educação & Linguagem, v. 12, n. 19, pp. 17-35, jan-jun., 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/el/article/view/811>. Acesso em 31 jan. 2023.

OLIVEIRA, Christian Mota de; MARQUES, Valquíria Fernandes; SCHRECK, Rafaela Siqueira Costa. Aplicação de Metodologia Ativa no Processo de Ensino-Aprendizagem: Relato de Experiência. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 9, n. 19, p. 674–684, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/633>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PIMENTEL, Guilherme da Cruz. Et al. Relato discente~docente~aprendente: reflexões sobre atividades de iniciação científica desenvolvidas em 2020. Brazilian Journal Development, Curitiba, v.7, n.5, p.50344-50364, may., 2021. Disponível em: DOI:10.34117/bjdv7n5-436. Acesso em: 31 jan. 2023.

RIBEIRO, Lidia Cristina Vilela. SOUSSA, Márcio Renê Brandão. Relato de experiências exitosas na Iniciação Científica: O uso de interdisciplinaridade e do trabalho em equipe. Rev. Inter. Educ. Sup., Campinas, São Paulo, v.6, pp 1-8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655832>. Acesso em 15 jan. 2023.

SÁ, Susana Oliveira e; ALVES, Maria Palmira; COSTA, Antônio Pedro. A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. Comunicação & Informação, Goiânia, Goiás, v. 17, n. 2, p. 55–69, 2014. DOI: 10.5216/31821. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/31821>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SANTOS, Edméa. MARTINS, Vivian. Cibervídeos e multiletramentos na educação online. Revista Observatório, Palmas, v. 4, n. 5, p. 231-262, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SILVA, Lucas Souza; FILHO, Antônio Evanildo Cardoso Medeiros. Experiências e aprendizagens na iniciação científica em tempos de isolamento social – covid19. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4589>. Acesso em: 9 jan. 2023.

STADTLOBER, Maria Goreti Amboni. PESCE, Lucila. Letramento digital nos cursos de letras das universidades públicas paranaenses: desafios da cibercultura na formação docente em rede. Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp, 9(2), 100–119, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11284>. Acesso em 08 ago. 2023.

Capítulo 9



10.37423/250309783

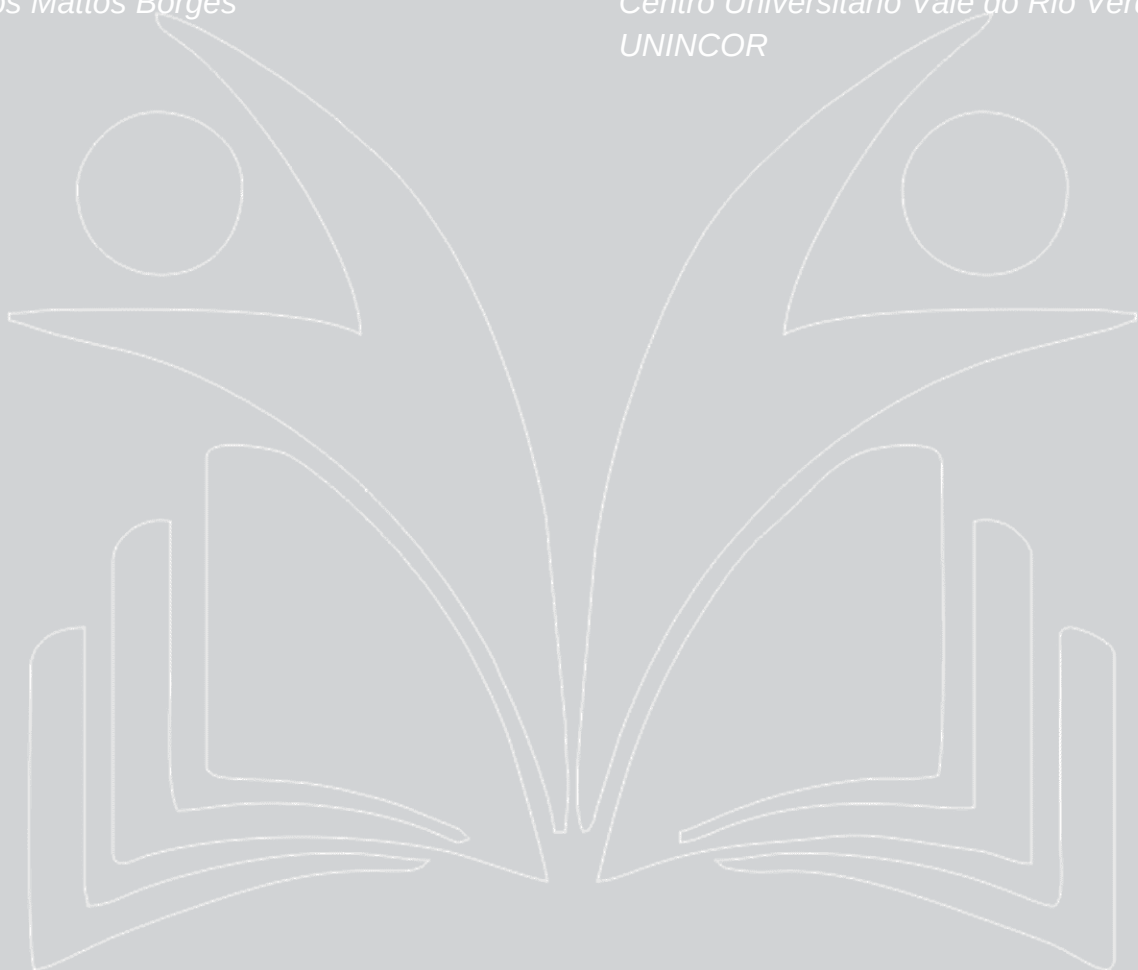
O USO DO PADLET COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA A PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Poliana Helena da Silva

*Centro Universitário Vale do Rio Verde -
UNINCOR*

João Marcos Mattos Borges

*Centro Universitário Vale do Rio Verde -
UNINCOR*



Resumo: Introdução: A popularização da internet evidenciou o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em diversas áreas, inclusive na educação. Apesar das diferenças regionais e socioeconômicas brasileiras, a maioria dos estudantes tem acesso à internet e a tecnologias como smartphones, tablets, notebooks, entre outros dispositivos. Fazemos parte da sociedade do conhecimento caracterizada pela criação, difusão e utilização do conhecimento científico. O padlet é um aplicativo gratuito de internet, cuja interface é um ‘mural’ no qual um ou mais usuários podem postar textos, fotos, links e vídeos. Acredita-se que o recurso tecnológico padlet pode favorecer a compreensão dos conteúdos da língua portuguesa.

Objetivo: Desenvolver uma sequência didática que descreva como o padlet pode ser utilizado como uma ferramenta de ensino que favoreça a produção e interpretação de textos por alunos da Educação Básica. **Materiais e métodos ou Aspectos metodológicos:** Esta pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica por fazer uso de um arcabouço teórico constituído por livros, artigos científicos e legislações sobre o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica e sobre o potencial das TICs como metodologia de ensino, inclusive, para a abordagem de conteúdos da referida disciplina. Classifica-se, ainda, como pesquisa do tipo aplicada. **Conclusão ou Considerações finais:** O padlet pode ser uma ferramenta eficiente para o aprendizado da língua portuguesa. A interface da tecnologia de ensino de línguas em sala de aula é importante, desde que compreendida de forma funcional. Com a devida atenção aos diversos fatores envolvidos na dinâmica escolar, como perfil, conteúdos e interesses dos alunos.

Palavras-Chave: LÍNGUA PORTUGUESA; PADLET; MICROCONTOS; TICS.

INTRODUÇÃO

A popularização da internet evidenciou o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em diversas áreas, incluindo a educação, principalmente por apoiar significativamente o processo de ensino e aprendizagem de diversas disciplinas na modalidade presencial e a distância.

Neste âmbito, pode-se afirmar que os bons resultados apresentados pelas TICs como ferramenta de ensino devem-se, inclusive, ao perfil atual do estudante que convive com diversos recursos tecnológicos em seus cotidianos e à utilização adequada por professores que possibilitam uma aprendizagem significativa. Apesar das diferenças regionais e socioeconômicas do brasileiro, a maioria dos alunos tem acesso à internet e às tecnologias como smartphones, tablets, notebooks, entre outros dispositivos. Cita-se ainda as redes sociais que permitem o acesso rápido a diferentes tipos de informação e que incentivam a aquisição de tais dispositivos tecnológicos para que seja possível acessá-las. Sendo assim, pode-se afirmar que estamos inseridos na sociedade do conhecimento caracterizada pela criação, disseminação e utilização de conhecimento científico que será gerado, principalmente, com o auxílio das TICs, para o atendimento de necessidades presentes em nossa sociedade, visando a melhoria de sua qualidade de vida (Abreu, 2019).

Além disso, as TICs podem auxiliar os docentes a lidarem com a dificuldade de aprendizagem proveniente do uso de métodos tradicionais de ensino que não permitem a reflexão, compreensão e aplicação prática do conhecimento adquirido, para que o aluno possa entender os motivos para se aprender tal conteúdo e em que momento este será aplicado para solucionar um problema específico. As TICs, se utilizadas adequadamente, favorecerem a aprendizagem contextualizada, bem como a aplicação dos conhecimentos adquiridos, para que os objetivos de aprendizagem estabelecidos sejam atendidos em sua totalidade.

Neste cerne, enquadra-se também a disciplina Língua Portuguesa, que possui papel fundamental na formação do aluno da Educação Básica ao permitir que este possa se comunicar de maneira adequada, seja por meio da escrita ou da fala, nos diferentes ambientes e grupos sociais a que pertence. Logo, a sua importância vai além da memorização de regras gramaticais, permitindo o convívio adequado do indivíduo em sociedade. Entretanto, muitos educadores possuem dificuldade em possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para tal disciplina no currículo escolar, situação que se agravou ainda mais após o período pandêmico. Sendo assim, a associação de ferramentas das novas tecnologias às metodologias de ensino pode contribuir para reverter este quadro (Pessoa, 2012).

Acredita-se que o recurso tecnológico padlet possa favorecer o entendimento dos conteúdos da Língua Portuguesa que são necessários para a produção e interpretação de textos. O padlet é um aplicativo para internet gratuito, cuja interface trata-se de um “mural” em que um ou mais usuários podem postar textos, fotos, links e vídeos. Aqueles que tiverem acesso ao link da página (mural) podem visualizar o que foi postado por cada indivíduo que faz parte do grupo em que está realizando o trabalho colaborativo, após a postagem ou durante o desenvolvimento do texto, em tempo real. Devido a estas características, este recurso tecnológico permite importantes experiências de aprendizagem. O professor pode, por exemplo, delegar uma tarefa que, após concluída, possa ser avaliada tanto individualmente como coletivamente, possibilitando reflexões acerca de determinados conteúdos (Rashid; Yunus; Wahi, 2019). Portanto, considerando o exposto, este estudo propõe oferecer respostas ao seguinte problema de pesquisa: o padlet pode ser utilizado como uma ferramenta de ensino que favoreça a produção e interpretação de textos por alunos da Educação Básica?

Para a investigação, pretende-se desenvolver uma sequência didática que descreva como este recurso tecnológico pode atender a tal propósito por meio da elaboração de microcontos. No Brasil, há poucos estudos teóricos sobre microcontos, que tem ganhado força no cenário atual. Essa nomenclatura tem sido mais empregada recentemente, difundindo-se em livros, blogs, Twitter e outras redes sociais, embora sejam raros os debates teóricos e os estudos, especialmente sobre microcontos. Alguns estudos acadêmicos, teses e dissertações optam por utilizar nomenclaturas mais abrangentes, como mini romances e contos. Também enfatiza a pesquisa que muitas vezes se concentra nas obras: Contos de Amor Rasgados (1986), de Marina Colasanti; Ah, é? (1994), de Dalton Trevisan; Mínimos, múltiplos, comuns (2003), de João Gilberto Noll; e Os cem menores contos brasileiros do século (2004), antologia organizada por Marcelino Freire. Além disso, recorreremos a obras de autores contemporâneos para buscar apoio na demonstração de que o microconto é uma realidade na literatura brasileira atual, tanto impressa quanto digital.

Microcontos são todos aqueles contos que não ultrapassam duas páginas de extensão, podendo também serem chamados de micro relato, mini ficção, conto brevíssimo ou conto em miniatura, apresentando, como particularidades, a narratividade (sucessão de acontecimentos de interesse humano) e o não dito, o que a história silencia (Capaverde, 2004).

METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos que nortearão esta investigação e permitirão atender ao propósito da investigação.

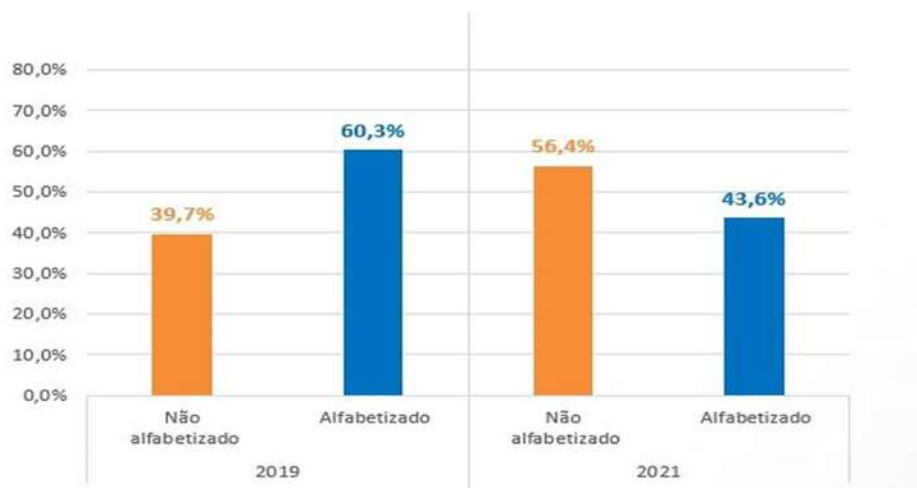
Esta pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica por fazer uso de um arcabouço teórico constituído por livros, artigos científicos e legislações sobre o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica e sobre o potencial das TICs como metodologia de ensino, inclusive, para a abordagem de conteúdos da referida disciplina. Classifica-se, ainda, como pesquisa do tipo aplicada, por dar origem a uma solução prática para um problema específico, caracterizada como um produto técnico-tecnológico, sendo, no caso desta investigação, uma sequência didática que descreva como o padlet pode ser utilizado como ferramenta de ensino que favoreça a produção e interpretação de textos por alunos da Educação Básica (Marconi e Lakatos, 2017).

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, composto principalmente por livros e artigos científicos. Embora quase todos os estudos exigem algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas que são desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica, bem como um certo número de pesquisas desenvolvidas segundo a técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é que ela permite ao pesquisador cobrir uma gama muito mais ampla de fenômenos que pode ser estudado diretamente (Gil, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que muitas têm sido as explicações para o baixo desempenho em leitura e escrita dos alunos ao longo da história da educação brasileira. Ora se atribuiu o fracasso à situação socioeconômica, ora à família, ora à própria criança, ora ao professor, ora às políticas públicas de formação, ora à qualidade dos materiais utilizados na escola (Patto, 1999). O fato é que, independentemente das explicações oriundas de diferentes estudos, parece que o século XXI registra os mesmos problemas dos séculos anteriores no que diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos para ler e escrever textos de gêneros variados, ou seja, para dominar a Língua Portuguesa em diferentes situações de uso, tanto dentro como fora da escola, como mostram os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Pesquisa inédita realizada pelo MEC (2023) mostra que 56,4 % das crianças brasileiras não sabem escrever. O estudo também mostrou queda na taxa de alfabetismo infantil em relação a 2019, quando mais de 6 em cada 10 crianças eram consideradas alfabetizadas.



Fonte: Foto: MEC / Reprodução, 2023.

Os indicativos são também noticiados pelos meios de comunicação. Em 2022, identificou-se que o número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chegou a 2,4 milhões e aumentou mais de 65 % durante a pandemia. Além disso, 40,8 % das crianças brasileiras entre 6 e 7 anos não sabiam ler nem escrever em 2021. É como se, em uma turma de 25 crianças, 10 deles não fossem alfabetizados (Santos, 2022).

Aumentou o número de crianças de 6 e 7 anos sem ler e escrever

De cada 25 crianças brasileiras...

6 não sabiam ler e escrever em 2019



8 não sabiam ler e escrever em 2020



10 não sabiam ler e escrever em 2021



Fonte: IBGE, 2022.

Já quanto a utilização de TICs como ferramentas para o ensino da Língua Portuguesa, é preciso considerar que o comportamento social dos sujeitos, neste caso, de alunos e professores no contexto do ensino da Língua Portuguesa, relaciona-se com uma variedade de informações que são imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, é preciso, primeiramente, promover formações continuadas que contemplem o uso de diferentes recursos digitais que permitam aos professores fazer uso destas informações em prol do ensino da Língua Portuguesa, conferindo-os a competência de Fluência Tecnológico-Pedagógica. Segundo Bagetti, Mussoi e Mallmann (2020, p. 24) “[...]as práticas pedagógicas precisam ser pensadas e implementadas, levando em consideração conhecimentos conceituais e práticos, teoria e ações”.

Pensar em um ensino mediado por tecnologias digitais implica propor um fazer colaborativo, estabelecendo relações entre conteúdo curricular, recursos, ferramentas e aplicativos digitais que possuam a capacidade de potencializar o ensino e a aprendizagem de diversas disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa. Há quase vinte anos, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998, 1999, 2000), que têm gerado muitas pesquisas e mudanças na produção de materiais didáticos e na prática de vários professores.

Como constatado, a inserção das TICs no ensino pode promover transformações no professor, no aluno, na escola e no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Moran (2013, p. 31), com as novas tecnologias, “a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”.

Assim, as TICs foram responsáveis por novas maneiras de lidar com o tempo-espaço, redimensionando as interações, especialmente as realizadas no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, novas propostas didático-metodológicas surgiram e, com elas, a necessidade de uma investigação detida sobre como têm se apropriado das TICs, se, de fato, as TICs têm sido usadas como mera informatização do ensino tradicional (Valente, 1997) ou se têm conseguido mediar a construção do conhecimento discente por meio de contextos pedagógicos específicos de uso. É na esteira das reflexões sobre como essa apropriação tem se realizado que este estudo se insere.

Diante desta realidade, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma sequência didática que descreva como o padlet pode ser utilizado enquanto ferramenta de ensino que favoreça a produção e interpretação de textos por alunos da Educação Básica.

Pretende-se utilizar a ferramenta para compreensão do gênero da crônica, que foi escolhido, pois, por meio dele, pode ser estimulada a prática da leitura e favorecer a aprendizagem da oralidade e escrita de textos diversos. Neste contexto, o microconto permite revelar uma história inteira com poucos caracteres e, atualmente, a escrita abreviada é uma realidade em função dos avanços tecnológicos. Além disso, o microconto é uma realidade na literatura brasileira atual, tanto impressa quanto digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é necessário destacar que a interface tecnologia/ensino de língua em sala de aula é importante, desde que entendida de maneira funcional, isto é, desde que auxilie, de fato, o processo de ensino-aprendizado dos alunos, seja na sala de aula convencional ou no ambiente virtual, com a devida atenção dada aos vários fatores envolvidos na dinâmica escolar, como o perfil dos estudantes, os conteúdos, os interesses e os objetivos de ensino relacionados a cada grau ou série em que estão matriculados. Assim sendo, o padlet pode vir ser uma ferramenta eficiente, na aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-Chave: LÍNGUA PORTUGUESA; PADLET; MICROCONTOS; TICS.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marlene Aparecida Viana. Dificuldades da Aprendizagem de Matemática. Onde Está a Deficiência? 2013.s/p. Disponível em: <https://pedagogiaaopedalettra.com/dificuldades-da-aprendizagem-de-matematica-onde-esta-a-deficiencia/>. Acesso 05 nov.2023.
- BAGETTI, S., MUSSOI, E. M., MALLMANN, E. M. (2020). Fluência tecnológico-pedagógica na produção de recursos educacionais abertos (REA) [recurso eletrônico] (Organização Elena Maria Mallmann, Mara Denize Mazzardo). Santa Maria, RS: UFSM, GEPETER.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/ INEP, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília; MEC,2023.
- BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 92 p.
- BRASIL. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 104 p.
- BRASIL. 1999. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte 1: Bases Legais. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 109 p.
- BRASIL. 2000. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 71 p.
- CAPAVERDE, Tatiana. Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 30, 2004.
- GIL, Antônio. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. Editora Atlas S.A- 2008.p. (49-59).
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2017.
- MORAN, J.M. 2013. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J.M. MORAN; M.T. MASETTO; M.A. BEHRENS (org.), Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed., Campinas, Papirus, p. 11-67.
- MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A (org.). 2013. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed., Campinas, Papirus, 173 p.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PESSOA, Lílian. Metodologia e Práticas do Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Sol, 2012.

RASHID, A. A., Yunus, M. M., & Wahi, W. Using Padlet for Collaborative Writing among ESL Learners. *Creative Education*, v.10, p. 610-620. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103044>. Acesso em: 05 nov. 2023

SANTOS, Emily. Brasil número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG. G1, 08 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VALENTE, J. 1997. O uso inteligente do computador na educação. *Pátio Revista Pedagógica*, 1(1):19-21. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/computador/USOINTELIGENTE.pdf.

Capítulo 10



10.37423/250309787

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: REFLEXÕES, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha

Maria da Glória Barbosa Matoso

Raimunda Maria Neta Marques

Maria de Fátima dos Reis Pereira

Maria Erlange da Silva

José Ygor Ribeiro dos Santos

*Centro Universitário Leonardo da Vinci
(UNIASSELVI), polo Limoeiro do Norte -
Ceará
Universidade Estadual do Ceará (UECE)*

E.E.I.F José Alves de Moura

*Rede Pública Municipal de Educação Básica
de Caucaia – Ceará.*

*Rede Pública Municipal de Educação Básica
de Jaguaribara – Ceará*

*Rede Pública Municipal de Educação Básica
de Limoeiro do Norte – Ceará*



Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições da Residência Pedagógica para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) que atuaram como residentes no referido programa institucional. Para isso, nesta oportunidade, são apresentadas as reflexões, vivências e aprendizagens construídas pelos participantes, que, por sua vez, se constituem como autores desse constructo. Com base nisso, metodologicamente, esse trabalho de abordagem qualitativa e de natureza básica se esteia em estudos teóricos concernentes ao tema, em estudo documental (Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UECE), em atividades empíricas (imersão nas escolas-campo), em participação na Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará – UECE (2019), em organização de evento acadêmico (I mostra de Resultados da Residência Pedagógica: subprojeto de Pedagogia) e em pesquisas monográficas produzidas por alguns dos alunos residentes do Programa. Dessarte, apreende-se que a imersão, regência, vivência e interação com as escolas-campo proporcionaram um repertório de conhecimentos indispensáveis à docência, principalmente no que se refere à articulação teoria e prática, ao uso de metodologias ativas e colaborativas e à busca pelo ensino e pela aprendizagem significativos.

Palavras-chave: Formação inicial. Pedagogia. Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial docente se configura como uma etapa importante da carreira, pois é durante esse período que serão construídas as primeiras aproximações e interações com os saberes teóricos e práticos da área, e que, por sua vez, corroboram a construção da identidade profissional. Somado a isso, tendo em vista a diversidade cultural e o avanço célere das tecnologias da informação e da comunicação, evidencia-se a necessidade de que o professor do século XXI esteja cada vez mais capacitado e atualizado para lidar com as mudanças e os desafios oriundos do cenário contemporâneo, assim, os professores que se preocupam fidedignamente com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem devem levar em consideração o novo perfil de alunos que estão chegando às escolas e as inovações das metodologias, das ferramentas e dos recursos didático-pedagógicos. Isto posto, pode-se afirmar que a sociedade moderna exige um profissional mais autônomo, criativo e colaborativo.

Nesse sentido, no âmbito do Programa Institucional Residência Pedagógica, foi desenvolvido o subprojeto intitulado “Novas estratégias de metodologia colaborativa no Ensino Fundamental: Ressignificando o aprender com os mapas conceituais”, ocorrido no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará em Limoeiro do Norte-Ceará, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em parceria com a educação básica municipal. O projeto foi aplicado em três escolas públicas da cidade supracitada e contou com a participação de 1 professora do curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE, por sua vez, docente orientadora do projeto, 3 professoras da rede pública municipal, que participaram como preceptoras nas escolas-campo e 24 alunos de Graduação em Pedagogia da referida IES (Instituição de Ensino Superior), que atuaram como residentes bolsistas.

Em sua essência, a proposta formativa consistia em promover o vínculo entre universidade e escola, articular teoria e prática, promover experiências e vivências de ensino e aprendizagem mais significativas e contextualizadas, pautas essas que apresentam relevância social, profissional e acadêmica subsidiada em estudos como os de Moreira (2006); Moreira; Massini (1982); Pimenta (2012, 2005); Tardif (2009, 2014); Freire (1996); dentre outros.

Aqui feito o registro dos relatos dos participantes do projeto, bem como das atividades e das experiências vividas não apenas publicizam os resultados dessa trajetória, mas, oportunamente, também podem se constituir como material de estímulo e de apoio aos educadores e demais profissionais da educação. Dado isso, este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da

Residência Pedagógica para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) que atuaram como residentes no referido programa institucional.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

A elaboração da metodologia é uma etapa muito importante no processo de pesquisa, já que nela há o planejamento e a organização dos procedimentos necessários para alcançar os objetivos propostos, responder as questões norteadoras do trabalho, verificar hipóteses e obter os resultados esperados. Desse modo, ela se configura como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p.14).

Esse trabalho se classifica como de natureza básica, de abordagem qualitativa e se esteia em estudos teóricos concernentes ao tema, tais como: Moreira (2006); Moreira; Massini (1982), que discutem sobre Aprendizagem Significativa e a Teoria de David Ausubel; Pimenta (2012, 2005); que reflete sobre a articulação entre teoria e prática; Tardif (2009, 2014), que disserta sobre trabalho docente, saberes e formação profissional; Freire (1996), que versa sobre a prática educativa e suas premissas; dentre outros.

Além de aporte teórico-bibliográfico, utiliza-se ainda de pesquisa documental que abrange “[...] toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como: assentamento, autorização, comunicação, etc” (GIL, 2019, p.19), mas que, nesse caso, se utiliza especificamente do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UECE coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e registrado na Plataforma Freire.

Ademais, utilizou-se ainda de produções empíricas, a saber: ambientação, imersão e regência nas escolas-campo do município de Limoeiro do Norte que acolheram o projeto; a organização e a participação em eventos acadêmicos como a Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2019), a culminância do referido projeto realizada nos dias 19 e 20 de dezembro, que resultou no evento “I mostra de Resultados da Residência Pedagógica: subprojeto de Pedagogia”, tendo sua programação composta por roda de conversa; relatos de experiência, exposição de material didático-pedagógico, fotografias e banners e contou com a participação de todos os envolvidos no projeto; e pesquisas científicas oriundas de trabalhos de monografias produzidos por residentes.

Com base nesses procedimentos, este estudo pôde discorrer e materializar os aprendizados, desafios e possibilidades encontrados pelo Programa.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa do governo federal, como um programa de política na formação de professores, desenvolvida por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o principal objetivo de proporcionar aos estudantes de licenciatura uma imersão mais profunda na realidade das escolas públicas brasileiras. Este atuou diretamente em escolas da educação básica, sob a supervisão de professores, denominados de preceptores e do orientador docente da Instituição de Ensino Superior (IES). Os discentes, chamados de residentes, tiveram a oportunidade de experimentar a articulação teoria-prática, utilizando os conhecimentos teóricos estudados no desenvolvimento das atividades práticas essenciais para a docência na escola-campo onde acontece a Residência Pedagógica.

O subprojeto intitulado “Novas estratégias de metodologia colaborativa no Ensino Fundamental: Ressignificando o aprender com os mapas conceituais”, que foi desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, campus Limoeiro do Norte-Ceará, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, procedeu-se do Programa Institucional de Residência Pedagógica da UECE, “Saberes e prática docente em ação e reflexão”, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que teve o objetivo de atender à Política Nacional de Formação de Professores, cujo propósito consistia em introduzir, no âmbito da formação inicial de professores, uma experiência que promovesse o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos Cursos de Licenciatura, através da imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Partindo deste objetivo geral, o Programa teve os seguintes objetivos específicos: Instituir a experiência de Residência Pedagógica nos cursos de licenciatura da UECE; Estreitar e consolidar as relações entre as escolas e órgãos estaduais e municipais de educação onde a UECE atua; Promover uma experiência colaborativa entre a Universidade e as escolas campo da residência pedagógica na formação dos discentes dos cursos de Licenciatura envolvidos no projeto; Envolver os diversos cursos de licenciatura da UECE no Projeto Institucional de Residência Pedagógica; Contribuir para a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação das escolas parceiras através da experiência vivenciada no projeto de residência pedagógica, assim, fortalecendo a identidade pedagógica dos cursos de licenciatura da universidade.

A UECE, ao se inserir no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, concebeu o seu projeto institucional numa perspectiva em que se articulassem os princípios e orientações do referido

programa com as políticas e diretrizes de estágio supervisionado existentes na instituição. Os cursos de licenciatura da UECE adotam uma orientação de estágio voltada à formação teórico prática do (a) aluno (a) através da vivência de experiências na docência da educação básica. O estágio, enquanto atividade teórico-prática, é realizado em estreita articulação com os estudos já realizados pelos (as) licenciandos(as) na sua trajetória de formação nas diversas disciplinas do curso. A proposta de estágio, nesta perspectiva, articula os saberes das diversas disciplinas na realização de atividades de estudo, pesquisa, reflexão, explicação e aprofundamento de conhecimentos sobre a docência na educação básica.

Da mesma forma, o projeto institucional de residência pedagógica tomou esta concepção como ponto de partida, porém, buscando agregar outras referências que poderiam ampliar e enriquecer as práticas de estágio supervisionado das licenciaturas da UECE, ao incorporar e articular, na operacionalização das ações, os conceitos de formação docente crítica, pesquisa como princípio educativo e docência como práxis.

Buscou-se conduzir a vivência, na residência pedagógica, de modo a possibilitar a apreensão da realidade através do trabalho da interrogação, da reflexão pela inserção crítica do licenciando na escola de tal modo que o cotidiano escolar, seus processos, regularidades e questões emergentes sejam apreendidos de forma reflexiva num movimento que articulasse teoria e prática, enquanto unidade indissociável do trabalho docente. Nessa direção, a pesquisa como princípio educativo se apresentou como conceito basilar para orientar a concretização de atividades no âmbito do projeto, as quais partiram da teoria para exercitar a reflexão sobre a prática docente, transformando-a e produzindo saberes sobre a mesma, compreendendo o aprendiz da profissão docente como um pesquisador capaz de construir saberes sobre o ser e estar na profissão.

O programa foi estruturado em três etapas: ambientação, imersão e regência . A ambientação se estabeleceu como o primeiro contato e familiaridade com a escola-campo e com a preceptora , a fase de conhecer o local de trabalho e os seus colegas de profissão. Já a imersão se caracterizou como a participação dentro da escola: observação, interação, auxílio, proatividade nas ações e tudo mais quanto foi orientado. E, por conseguinte, a regência, que se estabeleceu como a parte mais aprofundada do processo, já que consistiu em vivências práticas da profissão docente como: planejamento, elaboração de materiais didáticos, metodologias, regência em sala de aula e atividades correlatas.

No primeiro momento de preparação para atuar nas escolas-campo, os residentes participaram de reuniões e ciclos de estudos na FAFIDAM cujo objetivo foi apresentar aos futuros docentes os documentos fundamentais do Programa Residência Pedagógica (PRP). Durante esses encontros, foram apresentados o Projeto Institucional da UECE e o Subprojeto do curso de Pedagogia da FAFIDAM, intitulado “Novas estratégias de metodologia colaborativa no Ensino Fundamental: Ressignificando o aprender com os mapas conceituais”.

Além disso, o cronograma, normas e regulamentos do programa foram detalhados, garantindo que os residentes compreendessem os objetivos e diretrizes que orientavam suas práticas ao longo da Residência Pedagógica.

Em seu início, o percurso metodológico de implantação do projeto teve movimentos distintos, mas complementares: a fase teórica e a prática. A fase teórica ocorreu a partir de sessões de estudos sobre a importância do uso de metodologias ativas como os mapas mentais, sendo assim um suporte teórico indispensável para a formação acadêmica dos bolsistas. A fase prática ocorreu a partir da imersão dos bolsistas na escola, na qual se deu inicialmente a partir da apresentação dos bolsistas na escola, conhecimento do ambiente escolar, funcionários, perfil dos estudantes e preparação de materiais para oficinas como jogos pedagógicos e planejamento de atividades para serem aplicadas junto com a preceptora nas atividades da Residência Pedagógica.

O subprojeto que foi implantado no âmbito do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará em Limoeiro do Norte-Ceará, foi desenvolvido em três escolas públicas da cidade supracitada e contou com a participação de 1 professora do curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE, por sua vez, docente orientadora do projeto, 3 professoras da rede pública municipal, que participaram como preceptoras nas escolas-campo e 24 alunos de Graduação em Pedagogia da referida IES (Instituição de Ensino Superior), que atuaram como residentes bolsistas.

Sua aplicação voltada para o ensino de Ciências, mas que, em alguns momentos, também contribuiu com os estudos da Matemática e do Português nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, se deu a partir, principalmente, da utilização do uso de mapas mentais alicerçados ao conteúdos do livro didático do aluno. Inicialmente realizava-se uma análise dos conteúdos do livro didático, seguido de um levantamento diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos estudantes referentes ao tema.

A construção do mapa conceitual era feita de diferentes formas, sob diferentes abordagens metodológicas. Inicialmente a criação do mapa era feita em cartolinas, a partir de palavras-chaves e

cada aluno contribuía para a estruturação dele. Em outros momentos, utilizou-se recursos tecnológicos como projetor, notebook e jogos online durante as regências de aula.

Em suma, as atividades do projeto estearam-se na abordagem da Aprendizagem Significativa para isso utilizando-se metodologias ativas e colaborativas no contexto de aprendizagem em sala de aula como: Situações de Estudo (SE); Oficinas Temáticas (OT) e Grupos de Estudo (GT), no sentido de criar espaços e tempos no contexto escolar em consonância com a Base Comum Curricular Nacional. Desta forma, qualificamos os procedimentos didático-metodológicos na gestão da sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de competências compatíveis com a Base Curricular Comum Nacional e com uma ação docente reflexiva que promovessem experiências de ensino e de aprendizagem fidedignamente significativas.

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS RESIDENTES COM A RP

A educação é o ponto chave para o processo de humanização e formação do senso crítico, sendo a escola o espaço privilegiado para tal construção, porém, entre todos os discursos sobre o contexto da educação brasileira é inevitável o destaque sobre a importância do papel do professor na formação cidadã e na aprendizagem contínua e significativa dos estudantes em sala de aula, por esse motivo, é essencial o preparo e a qualificação na formação do professor, pois como afirma Saviani (2011, p.16), “[...] com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará”.

Segundo o Anuário de Educação Brasileira,

Dentre todos os fatores escolares, é consenso que o professor é o componente mais importante para a aprendizagem dos estudantes, por ser transversal a todas as políticas educacionais. Por isso, deve ser prioridade contribuir para que tenhamos profissionais bem preparados, motivados e com condições adequadas de trabalho em todas as escolas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024, s/p).

É nessa discussão formação docente que surge a abordagem da Residência Pedagógica, que, por sua vez, propunha a vivência da prática de ensino de modo mais genuíno, convidando a refletir sobre a relação entre a teoria e a realidade escolar, inclusive, sendo essa questão considerada um desafio para muitos professores no início de carreira.

Pensando nela como um instrumento de relevância para formação inicial e como um espaço privilegiado de construção, compreende-se que essa experiência institucional proporcionou aos

residentes uma inserção gradual no contexto escolar, sob a orientação de professores com mais tempo de experiência e atuação profissional no ambiente escolar. Esse acompanhamento favoreceu um processo formativo que ia além da observação, englobando o planejamento, a aplicação de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e a posterior reflexão e avaliação delas, pois, conforme cita Pimenta (2002, p. 21), “a formação docente deve ser compreendida como um processo que envolve o aprender a profissão na prática e aprender a pensar sobre ela”.

Isto posto, ao longo das atividades propostas, buscou-se ainda lançar um olhar mais profundo e empático sobre o ambiente escolar, desenvolver o uso de práticas inovadoras e lúdicas e testificar a eficácia do conhecimento coletivamente construído. A utilização de mapas mentais, que foi a principal metodologia utilizada durante as regências de aula, foi uma experiência ímpar, tanto durante a aplicação prática dos mapas com as turmas, quanto aos momentos prévios de estudo e planejamento, pois um dos requisitos dessa abordagem era fazer o levantamento do conhecimento prévio do estudante e, a partir disso, montar o material de forma contextualizada com a realidade e o repertório de saberes dos alunos, valorizando sua bagagem e seu conhecimento de mundo.

Um dos pontos cruciais que foi muito importante dentro do Programa foi a preocupação com a qualidade da aprendizagem e do ensino, tanto dos residentes quanto dos alunos. Para isso, ocorriam formações e reuniões periódicas e coletivas para discutir e planejar o andamento do trabalho. Mesmo diante de um cenário cercado de dificuldades relacionadas a material didático e a condições estruturais e humanas das escolas-campo, era feito todo o esforço para driblá-los e cumprir, da melhor maneira possível, o que estava posto no cerne da proposta pedagógica e formativa do subprojeto. Uma das motivações para isso era a convicção de que

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifo do autor).

Ao longo da Residência Pedagógica, pôde-se vivenciar situações que ampliaram as percepções sobre a complexidade do trabalho docente. Desde os primeiros momentos de imersão na escola, havia o desafio de compreender as realidades educacionais dos alunos e de adaptar práticas pedagógicas conforme as necessidades apresentadas. Tal experiência permitiu refletir sobre a importância do planejamento didático e da flexibilidade metodológica, pois, muitas vezes, estratégias previamente idealizadas precisavam ser reavaliadas para atender às especificidades da turma, afinal, as pessoas são diferentes e possuem estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, sendo assim, a prática do ensino

não pode ser homogênea, enclausurada e austera, afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 32).

Nessa perspectiva, vale destacar que o processo de construção do conhecimento seja aberto e fluído, pois, como sinaliza Nóvoa (1997), é importante que a formação docente vá além da mera transmissão de conhecimentos e incorpore práticas reflexivas que permitam ao futuro professor não apenas aplicar métodos, mas também questionar, adaptar e transformar esses métodos conforme as necessidades do contexto escolar.

Outrossim, a interação com a escola possibilitou a experimentação de estratégias pedagógicas fundamentadas em referenciais teóricos. A inserção dessas referências como base para a ação revelou a importância da teoria, pois geralmente há uma supervalorização da prática desconsiderando as contribuições, o lugar e a relevância do conhecimento teórico, mas é preciso entender e reconhecer seu papel, já que:

A teoria é a atividade do pensamento a qual origina e organiza, de maneira lógica, as ideias que emergem abstratamente. A atividade teórica, além de inspirar e traduzir as subjetividades manifestas no pensamento, também é a responsável por promover a reflexão e a consciência sobre a realidade e os objetos que fazem parte dela. Portanto, a teoria pode ser considerada como um guia da ação, já que gera o pensamento que irá orientar o processo de materialização da atividade prática, que se configura como a aplicação concreta do ideal teórico e a atuação na realidade. (GADÊLHA, 2022, p. 35).

No que concerne às metodologias e práticas efetivadas, no âmbito do subprojeto, se buscou desenvolver diversas estratégias com o objetivo de tornar o ensino mais atrativo e significativo para os alunos. Para isso, houve um intenso movimento de observação e mapeamento do ambiente e do espaço escolar; conversa com os gestores escolares, os professores e os alunos para mapear e listar os interesses, as expectativas e as necessidades e pesquisar recursos e metodologias diferenciadas e eficazes. Embora um dos focos principais fosse promover uma aprendizagem significativa ao aluno, também havia a preocupação com o professor regente da turma e, portanto, também se buscava meios para contribuir, incentivar, apoiar e inovar suas práticas, pois “não há nada mais frustrante para um professor do que entrar todos os dias em sala de aula sem esperar mais nada de novo” (SAUL; GIOVEDI, 2015, p. 141). Além disso,

Ao ser introduzida a um conhecimento novo, uma pessoa pode se interessar ou não por ele, dependendo das estratégias utilizadas por quem o introduz. Assim, em sala de aula, não é somente o conteúdo que motiva, mas sobretudo como o professor trabalha com o conteúdo, seja ele da escrita, artes ou ciências. (LIMA, 2007, p. 28).

Entre as ações realizadas, destacam-se: a elaboração de sequências didáticas baseadas em metodologias ativas, promovendo maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem; a utilização de jogos e atividades lúdicas como estratégias para o ensino de conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo a aprendizagem de forma prazerosa e interativa; a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo uma abordagem inclusiva e equitativa; a reflexão e discussão sobre a prática docente a partir da troca de experiências entre residentes, preceptores e coordenadores institucionais, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Essas ações enriqueceram a formação acadêmica dos residentes por meio dos conhecimentos proporcionados pelo estudo das teorias que embasaram o projeto, pelas orientações e ensinamentos dos professores preceptores e da professora orientadora, e trouxeram benefícios diretos para os alunos das escolas parceiras, tornando o ensino mais dinâmico e acessível. Com efeito, a imersão nas escolas-campo nos permitiu compreender, de forma concreta, como se dá, de fato, a aplicação dos saberes docentes e vivenciar, na prática, os conceitos teóricos estudados ao longo do curso de Pedagogia, promovendo maior compreensão sobre a docência, aprimorando habilidades e competências necessárias ao exercício profissional e pedagógico e ampliando o repertório de estratégias de ensino.

É válido ressaltar a contribuição na aprendizagem dos estudantes, já que, ao final do ano letivo, relatos dos professores das escolas-campo destacaram o aprimoramento dos estudantes na disciplina de ciências e em outras como português e matemática, uma vez que o uso dos mapas mentais em sala possibilitou melhor desempenho na leitura, interpretação e raciocínio lógico. É importante destacar que o programa comprovou também a eficácia do uso de metodologias ativas em sala de aula.

Dessarte, o programa beneficiou não apenas os residentes, mas também os professores preceptores, que tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas, e os alunos das escolas-campo, que foram impactados positivamente pelas metodologias inovadoras implementadas. Assim, a Residência Pedagógica reafirmou sua importância como um espaço de formação que alia teoria e prática, preparando futuros professores para os desafios da educação e contribuindo para a melhoria do ensino nas escolas públicas.

Contudo, apesar dos inúmeros aprendizados e contribuições que o Programa trouxe para a formação e a qualificação acadêmica e profissional dos alunos residentes, da professora orientadora, dos professores preceptores e da comunidade escolar, é mister comentar sobre os desafios existentes no

processo de implementação de Programas como a Residência Pedagógica, afinal, o caminho não é linear, portanto, há prós e contras.

Uma das questões bastante discutida e problematizada nesse trajeto foi sobre a dinâmica das Avaliações Externas, que, por sua vez,

[...] é um processo que visa analisar e avaliar as atividades realizadas por uma organização, de forma independente. O objetivo da avaliação externa é fornecer um diagnóstico imparcial sobre a situação da organização, bem como identificar pontos fortes e fracos e recomendar ações para melhorar a sua eficiência e eficácia. (VIDAL; COSTA; SOARES, 2022, p.5).

A busca das Secretarias Municipais de Educação e consequentemente das escolas por altos níveis de proficiência e de desempenho dos alunos em Português e Matemática nas turmas avaliadas pelo SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) causava uma comoção escolar muitas vezes intimidadora e nociva, tendo em vista que originava-se uma “pressão” sobre gestores, professores e alunos, competição entre as escolas do município e seus integrantes e o aumento expressivo de aulas de Português e Matemática em detrimento das demais disciplinas. Nitidamente isso acarretava estresse, preocupação, ansiedade e mecanização do ensino e da aprendizagem.

À vista disso, muitas vezes o residente fazia o plano de aula articulado e combinado com o cronograma regular de aulas, mas no dia, quando chegava à escola-campo, havia sido determinada a aplicação de simulado para o SPAECE, assim, não se podia executar a regência como planejado.

Um outro desafio enfrentado pelos residentes foi articular as atividades do Programa (planejamentos com a equipe escolar, regências, formações pedagógicas, reuniões, eventos institucionais e acadêmicos, relatórios, etc) com as demais disciplinas do curso de graduação em Pedagogia e também com os compromissos profissionais do trabalho, visto que o Programa permitia a participação de bolsistas com vínculo empregatício. Assim, a rotina da maioria dos residentes era extensa e, por vezes, cansativa. Essa realidade demandou resiliência, organização, gestão de tempo e de rotina, que, de certa forma, tornaram-se também aprendizados.

Além desses desafios mencionados, somente a convivência cotidiana é que possibilita conhecer verdadeiramente a realidade dos fatos: as deficiências estruturais, a escassez de recursos lúdicos e didáticos, a rotina de trabalho corrida e sobrecarregada de professores que lecionam em mais de uma escola, a ausência familiar e a condição de extrema pobreza de alguns alunos, a dificuldade em assimilar os conteúdos, entre tantas outras questões. Tais desafios nos deixam um alerta:

Só crescemos e nos desenvolvemos na medida em que estivermos abertos a novos conhecimentos, na medida em que estivermos dispostos a modificar nossas opiniões, nossas crenças, nossas convicções. Se nos apegarmos às nossas ideias, sem disposição para discuti-las e para modificá-las, permaneceremos parados no tempo ou, melhor, caminharemos para trás. (PILETTI, 1986, p. 80).

Diante de tudo o que aqui foi exposto e discutido, advoga-se que a educação é luta e resistência. Mesmo nem sempre dispondo das condições e do cenário ideais, não se pode parar de elaborar e acreditar em políticas de incentivo à formação e qualificação profissional, à aprendizagem significativa e a uma educação de qualidade sobre tudo e para todos. Diante disso, o Programa Residência Pedagógica buscou contribuir com a formação inicial teórico-prática dos pedagogos residentes, com a formação em serviço dos professores preceptores, com os alunos das turmas atendidas e com todas as escolas-campos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto da Residência Pedagógica (RP) teve como justificativa institucional romper com a concepção tradicional da disciplina de estágio supervisionado nos cursos de Licenciaturas, tendo em vista a constatação da ineficácia dos estágios supervisionados para a formação inicial sem um devido acompanhamento sistemático. Com a dinâmica da RP foi possível desenvolver um diálogo entre escola e universidade, e, assim, tentar romper com concepções epistemológicas lineares, como o “fazer por fazer” sem uma reflexão ação-reflexão.

Situações de Estudo (SE); Oficinas Temáticas (OT), Grupos de Estudo (GT) e Mapas Conceituais se revelaram muito eficazes para o ensino e aprendizagem dos alunos do Fundamental I. Por sua vez, foi constatado, por meio das práticas de regência e dos relatos dos professores das escolas-campo, que os resultados e os aprendizados apresentavam-se bem mais satisfatórios quando a explicação era feita de forma colaborativa e ativa.

Com efeito, o Programa Residência Pedagógica, enquanto política pública, foi uma possibilidade para a qualificação da formação inicial docente. Na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), ele possibilitou aos estudantes de Pedagogia que atuaram como residentes bolsistas, à professora orientadora, aos professores preceptores, às escolas-campo e às suas respectivas comunidades a importância do diálogo e da parceria no trabalho pedagógico, da aproximação entre universidade e escola, da articulação teórico-prática, da problematização da realidade, da valorização dos saberes e dos conhecimentos prévios e do uso de metodologias e recursos lúdicos, ativos e

colaborativos. Ademais, percebeu-se ainda a relevância de construir e aprimorar as habilidades e competências necessárias e indispensáveis ao ato educativo.

O Programa trouxe contribuições significativas, mas também promoveu muitas reflexões e inquietações sobre a realidade escolar, os desafios e as limitações enfrentadas pelas instituições de ensino e os profissionais da educação: estrutura precária, escassez de recursos, a pressão por resultados, salas lotadas, entre outros dilemas. Sobre isso, cabe pensar o que ainda pode ser feito com aquilo que se tem e que pode ser utilizado como possibilidade e oportunidade de solução ou atenuação.

Acredita-se que essas reflexões sobre os desafios, os problemas e as possibilidades de transformação podem vir a ser melhormente abordadas e aprofundadas por pesquisas futuras, visto que o avanço da ciência, a busca pela implementação de Programas e Projetos Institucionais e a formação de novos pesquisadores e profissionais podem vir a trazer novas ideias e perspectivas sobre cenário atual.

REFERÊNCIAS

- CAPES. Edital CAPES 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 10 de março de 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima. A concepção docente de práxis pedagógica na formação inicial de pedagogos (as). 2022. 238 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106568>> Acesso em: 16 de março de 2025
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete (org.) Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MARQUES, Raimunda Maria Neta. A Residência Pedagógica e suas contribuições para a formação docente: um relato de experiência em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Curso de Pedagogia, Limoeiro do Norte, 2024.
- MÉSZÁROS, I. A Educação Para Além do Capital. 2. ed São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- MOREIRA, Marco Antonio; MASSINI, Elcie F. Salzano. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez, 2005.

SANTOS, José Ygor Ribeiro dos. Programa Residência Pedagógica In: SANTOS, José Ygor Ribeiro dos. Identidade docente: trajetória de vida de um pedagogo em formação e de pedagogas da educação básica. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Curso de Pedagogia, Limoeiro do Norte, 2021.

SAUL, Ana Maria; GIOVEDI, Valter Martins. Currículo e movimentos sociais: uma prática na escola inspirada na Pedagogia de Paulo Freire. Revista Teias. [S.l.], - v.16, n. 43, p. 135 152 – out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24573>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667> . Acesso em: 15 mar. 2025

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário de educação brasileira 2024. São Paulo: Moderna, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-6-professores.html> Acesso em 08. mar. 2025.

VIDAL, Eloísa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (Orgs.) Spaece pesquisas e propostas de ação. vol.2. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaece_livro2_pesquisas_propostas_acao.pdf Acesso em: 16 mar.2025

Capítulo 11



10.37423/250309788

ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA REALIZADA NA GESTÃO CÁSSIO TANIGUCHI (1997-2004)

Eduarda Venturini Câmara

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná



Resumo: O trabalho privilegia o estudo do sistema municipal de ensino de Curitiba, com destaque para as políticas de ensino e sua relação com a formação continuada de professores, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2004). O objetivo geral foi analisar as relações entre as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi, e a formação continuada de professores. Como objetivos específicos, buscou-se identificar pesquisas bibliográficas, dissertações e teses publicadas no período 2005-2019, relacionadas ao tema e compreender políticas públicas educacionais com apoio no material coletado. Para realização do estudo, foi utilizada pesquisa bibliográfica, com o estado do conhecimento em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Realizado o acesso à BDTD, inicialmente a pesquisa foi feita com as seguintes palavras-chave: professor, formação continuada e Curitiba. Foi obtido um total de 375 trabalhos, sendo 61 teses (2004-2009) e 314 dissertações (1999-2019). Após a análise dos 375 trabalhos, foram separados aqueles compatíveis com os objetivos da pesquisa, ou seja, trabalhos correspondentes ao período estudado, ao município de Curitiba, à formação continuada de professores e às políticas públicas educacionais adotadas na época. Feito isso, as teses ficaram de fora da segunda lista feita, visto que nenhuma das 61 tinha as características necessárias para a pesquisa. Das 314 dissertações, as que se enquadraram foram apenas 5, as quais foram separadas e organizadas em uma nova lista contendo trabalhos mais específicos. Foi possível perceber que os estudos sobre a temática ainda são escassos. Os dados apresentados, no entanto, poderão gerar novos desdobramentos sobre a temática aqui discutida, estimulando reflexões por parte de pesquisadores da área da educação e não somente entre os que pesquisam a formação continuada de professores e as políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Políticas públicas educacionais. Cássio Taniguchi. Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de pesquisa sobre o sistema municipal de ensino de Curitiba, com destaque para as políticas de ensino e sua relação com a formação continuada de professores, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2004). As políticas educacionais adotadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba em relação à formação continuada de professores tiveram efeito direto no fazer pedagógico do professor e na aprendizagem. O olhar afastado de quem se dedica ao estudo dessas intercorrências possibilita analisar as iniciativas correspondentes aos programas de capacitação existentes, à luz da época em que ocorreram, discutindo suas implicações na prática pedagógica.

Em face disso, o problema pesquisado foi: Quais as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período compreendido entre 1997 e 2004, na formação continuada de professores?

A pesquisa teve como objetivo geral foi analisar as relações entre as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi, e a formação continuada de professores. Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar pesquisas bibliográficas, dissertações e teses publicadas no período 2005-2019, em relação às políticas públicas adotadas na formação continuada de professores na Rede Municipal de Curitiba, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2004); b) compreender políticas públicas educacionais, com apoio no material coletado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao adentrarmos os estudos sobre a formação de professores, devemos considerar o importante papel desenvolvido por esses profissionais, com o intuito de realizar indagações a respeito do processo em que ocorreu a história da formação continuada desses docentes. De acordo com Costa (2013, p. 18), “o conceito de formação continuada tende a expressar os pressupostos que orientam as políticas educacionais voltadas à formação de professores”.

O conceito de formação continuada, na década de 1990, ultrapassou a ideia reducionista, muito em voga nas políticas educacionais da década de 1970, em que se identificava com treinamentos e reciclagens que objetivavam modelar as ações docentes (Costa, 2013).

Nos estudos realizados por Vieira (2017), foi constatado que, no município de Curitiba, o que é chamado atualmente de formação continuada, nos períodos anteriores não tinha uma nomenclatura afim, tendo sido utilizados vários termos, a cada período, para se referir à mesma ideia, como, por exemplo, reciclagem, atualização etc. Outras técnicas de padronização passaram a ser usadas na década de 90, de acordo com a influência do capitalismo. Essa formação Freitas (2003) caracteriza como produtivista e unidimensional, ou seja, um pensamento único reduzido ao mero produtivismo, em detrimento à formação humana e aos seus múltiplos aspectos.

Nessa perspectiva, o material coletado veio colaborar para a compreensão das políticas públicas adotadas para formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período 1997 a 2004, correspondente à gestão Cássio Taniguchi.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A compreensão do que são políticas públicas, nesta pesquisa, surgiu como questão inicial a ser trabalhada. De acordo com os estudos de Gisi (2003, p. 92), as políticas públicas são conceituadas como “um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse”. Boneti (2011, p.17-18), por sua vez, explica que são “as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa.” Deste modo, pode-se dizer que para colocar em prática os direitos que são previstos na lei, o Estado desenvolve esses programas e ações com a finalidade de assegurar a tranquilidade e o bem-estar da população.

Para a compreensão do conceito de políticas públicas educacionais é importante destacar o que menciona Oliveira (2010, p.4), a respeito do tema: “Educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação.” Com apoio nas reflexões de Barbosa e Fernandes (2017), acrescenta-se que a formação de professores está diretamente ligada às políticas públicas educacionais:

As ações voltadas para a formação de professores estão inseridas nas políticas educacionais – este é um conceito amplo e engloba tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em e para a educação. [...] Por isso, a formação de professores é um ponto fundamental no escopo das ações que um governo promove em busca das mudanças e/ou melhorias na educação escolar. (Barbosa e Fernandes, 2017, p. 15)

Dessa forma, ganham força e evidência as políticas de formação de professores, em virtude da compreensão de que são fundamentais para a melhoria da educação básica. Porém, como destaca Vieira (2017), no modo de produção capitalista, no qual o trabalho é visto apenas como mercadoria, acaba acontecendo uma ruptura entre o que o docente almeja e o que ele realmente consegue fazer por conta da utilização dos processos de formação continuada apoiados na racionalidade, rotinização do trabalho e quebra de tarefas. “Essa ruptura leva-o à perda de autonomia, à desqualificação e à perda do controle tanto do processo quanto do produto do trabalho.” (Vieira, 2017, p.276).

Com esse entendimento, o próximo passo foi a coleta de dados que pudessem ser analisados e interpretados dentro de uma perspectiva histórica, a fim de responder aos objetivos específicos da pesquisa.

2.3 MATERIAIS E MÉTODO

O segundo momento da pesquisa foi aquele em que se iniciou a busca de materiais que pudessem servir como recursos para o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

A pesquisa teve caráter bibliográfico, com emprego do estado do conhecimento. Como observa Ferreira (2002), as pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”,

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (Ferreira, 2002, p. 258).

Compreende-se a importância da utilização do estado do conhecimento, pois acredita-se na necessidade de entender a realização de uma busca de informações e resultados já apresentados, para que, partindo desse pressuposto, possam ser estabelecidas novas possibilidades de pesquisas.

Os principais materiais utilizados na pesquisa foram obtidos pelo acesso e buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2021), que serviram como principal forma de análise e seleção de materiais. Inicialmente, a pesquisa foi feita com as seguintes palavras-chave: professor, formação continuada e Curitiba. Obteve-se um total de 375 trabalhos, sendo 61 teses (2004-2009) e 314 dissertações (1999-2019).

Após a análise dos 375 trabalhos, foram separados aqueles compatíveis com os objetivos da pesquisa, ou seja, trabalhos correspondentes ao período estudado, ao município de Curitiba, à formação continuada de professores e às políticas públicas educacionais adotadas na época. Feito isso, as teses

ficaram de fora da segunda lista feita, visto que nenhuma das 61 tinha as características necessárias para a pesquisa. Das 314 dissertações, as que se enquadraram foram apenas 5, as quais foram separadas e organizadas em uma nova listagem, constante da Figura 1.

Figura 1: Trabalhos selecionados para a análise da pesquisa.

NOME	TÍTULO	ANO/ DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Maria Aparecida da Silva	Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba - 1997/2004	2006	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Maria Regina Centeno Giesen	Da teoria à prática: ações necessárias para um curso de capacitação de docentes para o uso do computador na escola	2002	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
Jane Terezinha Santos Gonçalves	Formação continuada de educadores ambientais para efetivação das políticas de educação ambiental no I e no II ciclo do ensino fundamental Municipal de Curitiba	2003	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de Moraes	Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba	2009	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Simone Regina Manosso Cartaxo	Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas.	2009	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021), com base nos dados coletados na BDTD.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

As dissertações selecionadas na pesquisa realizada na BDTD permitiram identificar enfoques metodológicos adotados pelos respectivos pesquisadores. Foi possível perceber que as metodologias empregadas foram de caráter bibliográfico, documental e de campo, desenvolvidas a partir de fontes e fatos históricos.

Nos trabalhos selecionados, verificou-se que os autores primeiramente se preocupam com a localização e seleção das fontes, entendendo como parte inicial de uma pesquisa que se tratava diretamente da história. As fontes encontradas nos estudos são documentos como Relatórios da Instrução Pública, de Secretários de Governo que atuavam na pasta da Educação, de Diretores da Instrução Pública, de Diretores de Grupos Escolares e de Programas de Ensino, materiais utilizados e distribuídos aos professores durante cursos desenvolvidos, registros de cursos, certificados de participação, depoimentos orais de professores que atuaram na organização e no desenvolvimento das ações de governo, também de professores participantes de cursos, atas, livros de registros, avisos, registros das entrevistas feitas com professores entre outras diversas fontes.

2.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A leitura das pesquisas selecionadas possibilitou identificar, em relação à formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) que, em 1997, com o projeto Digitando o Futuro, os cursos de formação continuada passaram a ser voltados para a educação ambiental. Com a ascensão de novas tecnologias, iniciou-se um processo de informatização nas escolas. No ano seguinte, em 1998, foram reunidos todos os profissionais da educação em um único evento, no qual foram ministrados diversos cursos com diferentes pressupostos teóricos.

Já em 1999, o município adotou o evento em forma de teleconferências, nas quais os professores recebiam previamente o material disponibilizado pelos palestrantes para estudo e, em seguida, assistiam às palestras nas escolas. As equipes pedagógicas ficavam com a responsabilidade de mediar os debates e discussões após cada apresentação. Os temas eram voltados para a gestão.

Outro fato ocorrido em 1999 foi a apresentação e implantação do projeto de implementação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME), conforme Silva (2006) destaca. Essa proposta gerou uma série de dúvidas nos estabelecimentos municipais quanto à estrutura organizacional, à mudança de série para ciclos e a grande questão era se o projeto iria mesmo trazer a tão almejada qualidade de ensino ou se seria apenas mais uma reforma.

No ano de 2000, foi implantada uma nova estrutura para o evento, foram três dias nos quais a organização se dava pelas unidades escolares e de acordo com cada necessidade local. Nos outros dois dias, eram reunidos todos os profissionais da educação, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação.

Taniguchi, em seu segundo mandato, deixa evidente a quase nulidade da oferta de cursos em outras áreas e a predominância do trabalho com as tecnologias e a arte, como destaca Moraes (2009):

Os laboratórios de informática são instalados em todas as escolas com acesso à Internet banda larga. A SME adquiriu os Kits Lego de robótica para todas as escolas. Foram ofertados cursos como: a contribuição da escola para o desenvolvimento da imaginação; estilos de ensinar e estilos de aprender; dança circular sagrada; iniciação à arte do origami; a fitoterapia na educação; histórias infantis na alfabetização ecológica; mudando para valer: expressão corporal e autoconhecimento e robótica educativa avançada (Moraes, 2009, p. 67).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação lançou o parecer nº 04/2000 (CEB) que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Esse documento “reafirmou a formação necessária para todos os profissionais que trabalham neste nível de ensino e reforça a criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas de ensino e instituições formadoras para a formação e habilitação dos professores para a Educação Infantil” (Soczek, 2006, p.38).

Em 2001, foi aprovada a Lei Municipal nº 10.190 que instituiu o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. De acordo com o art. 18, a qualificação profissional deveria “incentivar o profissional do Magistério a especializar-se e aperfeiçoar-se dentro da área que lhe traga maior satisfação profissional e pessoal, objetivando o aprimoramento permanente do ensino, através de programas de formação e aperfeiçoamento” (Curitiba, 2001). Ainda, segundo esse plano, em seu artigo 19, inciso III, o município deveria priorizar investimentos em formação continuada, até o final da década da educação. Para a formação de professores, no ano de 2001, a temática escolhida foi a educação ambiental e a implantação de projetos nesta área.

Em 2002, foram reunidos os profissionais da Rede Municipal de Ensino, distribuídos em dois locais, com palestras sobre as temáticas: a paz na educação; humanização por meio do riso; novas tecnologias e qualidade na educação.

No ano de 2003, a formação continuada foi diferente, o professor poderia se inscrever em temas do seu interesse, tendo eles como foco o papel do professor e sua responsabilidade frente ao processo de ensino.

Em 2004, as palestras da semana de estudos pedagógicos trataram de vários assuntos, todos voltados para a qualidade na educação. Os palestrantes, especialmente, trataram sobre a inclusão e o tratamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dando continuidade no processo iniciado com a implantação dos ciclos de aprendizagem, em 2004 foram publicadas as Diretrizes Curriculares, com o objetivo de propor a construção de um “currículo local em rede”. O texto das diretrizes reforçou a necessidade de capacitação continuada dos profissionais da educação para a melhoria da ação pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar a relevância desta pesquisa, uma vez que os dados apresentados poderão gerar novos desdobramentos sobre a temática aqui discutida. Entendemos como sendo um tema a ser discutido entre todos os pesquisadores da área da educação e não somente entre os que pesquisam a formação continuada de professores e as políticas públicas educacionais.

Os resultados encontrados são materiais relativamente escassos que tratam sobre a formação continuada de professores e as políticas públicas adotadas nos anos de 1997 a 2004, gerando um questionamento a respeito da devida falta de compreensão e estudos a respeito da história da formação desses profissionais. Além disso, foi possível perceber que dentre as 375 teses e dissertações, muitas que abordavam o tema de formação continuada não deixavam claro o período estudado, dessa forma, não se encaixou nesta pesquisa, cujo objetivo foi estudar os mandatos de Cássio Taniguchi nos anos de 1997 a 2004.

Sobre as dissertações pesquisadas, vemos em todas um encaminhamento metodológico bem estruturado, dando, desde o início do trabalho, a direção por onde deveriam ser centralizado os esforços, fosse na escolha das fontes, fosse na elaboração da questão norteadora, e inclusive na seleção dos referenciais teóricos.

Posteriormente, a análise e compreensão dos dados sobre as políticas públicas e as políticas públicas educacionais adotadas para a formação dos professores, possibilitaram perceber a importância da formação continuada para a educação básica e o quanto uma educação efetiva e de qualidade depende do investimento do Estado.

As metodologias empregadas nas dissertações são vistas como fator primordial ao pensar em pesquisa, são essas metodologias que guiam os pesquisadores, mostram o caminho que deve ser seguido, apresentando limites e possibilidades. Saber escolher a metodologia adequada é algo

essencial para quem deseja adentrar os estudos históricos, percebemos que não tem como se chegar a um resultado satisfatório quando a metodologia, as fontes e os referenciais são inapropriados para aquele momento e lugar que a pesquisa histórica deseja adentrar.

Com a pesquisa realizada, ficou clara a importância de políticas públicas educacionais para a sociedade, em especial aos profissionais da educação e aos alunos, podendo trazer muitas contribuições nesta busca pelo ensino de qualidade.

O que consiste na identidade do professor, visto como um profissional da área, e partindo de uma formação adequada, é sua veiculação com as atividades propostas e planejadas pela escola, com a finalidade de proporcionar melhorias voltadas ao ensino.

É notável que a gestão de Cássio Taniguchi, em seus dois mandatos, foi gerenciada de forma que propunha projetos com uma atenção voltada à formação tecnológica, na qual grande parte dos cursos ofertados eram voltados para a tecnologia e para melhorias da qualidade na educação. Na gestão de Taniguchi foi aceita a diversidade e foram inseridos novos projetos, partindo do princípio de que “somos todos diferentes”. Sendo assim, os conteúdos escolares foram direcionados para que todas as diferenças fossem transformadas em um convívio pacífico. Em sua administração, a cidade, mais do que nunca, passou a ser ensinada sobre o meio ambiente, poluição e afins.

Essa pesquisa acaba nos mostrando as possibilidades existentes sobre diversos outros temas a serem abordados, em tempos diferentes, uma vez que encontramos uma brecha temporal nos resultados encontrados neste estudo. A importância de se adentrar ao estudo histórico sobre determinadas disciplinas que ainda apresentam poucos estudos, pode permitir aos pesquisadores um conhecimento que ainda não havia sido discutido, gerando novas interpretações e favorecendo o diálogo que deve haver entre a história e o presente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália Aparecida Morato (org.). Políticas públicas para formação de professores. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20 jan./abr. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%ABlicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f-939c-4e67-bed0849d13ce7b8e?version=1.0>. Acesso em: 01 jul.2023.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 26.nov. 2022.
- BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas por dentro. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.
- CARTAXO, Simone Regina Manosso. Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.
- COSTA, Reginaldo Rodrigues da. A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no Estado do Paraná ao tempo do movimento da matemática moderna – 1961 a 1982. 2013. 212 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- CURITIBA (PR). Lei nº 10.190/2001. Institui o plano de carreira do magistério público municipal, alterando as leis nº 8580/94, 6761/85 e 8579/94. Curitiba, PR: sistema de leis municipais, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2001/1019/10190/lei-ordinaria-n-10190-2001-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-alterando-as-leis-n-8580-94-6761-85-e-8579-94>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educ. Soc. [online]. 2002, vol. 23, n. 79, p.257-272.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v.24, n. 85, p.1095/1124, dez. 2003.
- GIESEN, Maria Regina Centeno. Da teoria à prática: ações necessárias para um curso de capacitação de docentes para o uso do computador na escola. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- GISI, Maria Lourdes. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes (org.). Políticas e gestão da educação superior. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003, p.91-103.
- GONÇALVES, Jane Terezinha Santos. A formação continuada de educadores ambientais para efetivação das políticas de educação ambiental no I e no II ciclo do ensino fundamental Municipal de Curitiba. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de. Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (org.). Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010, p. 93-99.

SILVA, Maria Aparecida da. Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SOCZEK, Márcia Barbosa. Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Educação em Curitiba: trinta anos de políticas públicas. Curitiba: Editora Appris, 2017.

Capítulo 12



10.37423/250309795

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR TUTOR E DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAMODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA (EAD)

GICELE SANTOS DA SILVA

UFRGS; UFSM; UNINTER; UNIDERP;
UNITRI



Resumo: Independente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tenha contribuído para diminuir a distância entre Acadêmicos, Professores e Instituições de Ensino Superior, a presença de um Tutor na Sala de Aula Virtual é de grande importância no processo de aprendizagem na Modalidade de Ensino à Distância (EaD). O Estudo tem por finalidade apresentar, relatar e conceituar o trabalho do profissional Professor Tutor atuante na Modalidade de Ensino à Distância (EaD). O Estudo tem por objetivo geral detalhar a importância do Professor Tutor associado às TICs no processo de aprendizagem, na Modalidade de Ensino à Distância. E como objetivos específicos analisar o papel e o perfil do Professor Tutor na EaD; verificar as competências tecnológicas, sociais e profissionais do Professor Tutor, além de compreender as TICs no processo de aprendizagem na modalidade EaD. Os objetivos definidos darão condições de responder à questão objeto do estudo: Com o crescimento da modalidade de ensino remoto, qual a importância do Profissional Tutor e da Tecnologia da Informação e Comunicação, no processo de aprendizagem na modalidade de Ensino a Distância - EaD? Tendo como método uma pesquisa de objetivo exploratório e descritivo através de um procedimento bibliográfico de autores e publicações que dão ênfase à temática. As buscas bibliográficas foram realizadas no período entre agosto e outubro de 2024, junto aos diretórios acadêmicos nas bases *Web of Science*, *do Institute for Scientific Information (ISI)*, *SciELO* e *Google Scholar*, tendo como corte temporal o período de 2000 a 2024. O desenvolvimento do Estudo demonstra o quanto a Modalidade EaD foi ampliada, no âmbito acadêmico e apresenta uma abordagem a respeito do Cenário Educacional Brasileiro, em que velhos paradigmas estão sendo questionados e, consequentemente, reinterpretados. O Estudo apontou o importante e essencial papel desempenhado pelo Professor Tutor no processo de ensino e aprendizagem da Modalidade EaD.

Palavras-chave: Tutoria. Docência. Aprendizagem à Distância. Tecnologia da Informação e Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

O Estudo desenvolvido se justifica pela importância que a Educação à Distância (EaD) assumiu, não só no Brasil, mas em diversos países do Planeta e o papel essencial desempenhado pelo Professor Tutor no processo de ensino e aprendizagem da modalidade.

O Professor Tutor estimula e promove o aluno/acadêmico/aluno para uma autonomia acadêmica, com sua autoaprendizagem, oferecendo subsídios concretos de um amadurecimento profissional.

A Educação à Distância é uma modalidade de ensino em expansão com relevância social, proporcionando aos indivíduos, o que antes se achava impossível de acontecer: o retorno para a sala de aula e aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos. Possibilitando, ao indivíduo, ser integrado a um Grupo (dito privilegiado), interagindo com Professores Titulares, Professores Tutores, Instituições de Ensino Superior (IES) e utilizando o que há de melhor em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

O EaD vem se destacando, a cada dia, principalmente após o período Pandêmico da COVID-19, como uma influência entre os interessados em garantir um espaço, ou retorno ao mercado de trabalho, capacitando e mantendo a qualidade nas atividades profissionais.

Na modalidade de ensino, em destaque, o Aluno é quem define a ideia, ou melhor: qual a modalidade de aprendizagem com melhor adequação a sua rotina diária; o melhor horário para desenvolver seus estudos; o local onde a aprendizagem será realizada, de acordo com o seu ritmo, disponibilidade e estilo de processo de absorção de conhecimento, proporcionando um terreno fértil, para o desenvolvendo das suas competências e para o seu aprimoramento.

O Estudo tem por objetivo geral, detalhar a importância do Professor Tutor e de sua prática associada às TICs no processo de aprendizagem, na Modalidade de Ensino à Distância. Apresentam-se como objetivos específicos: analisar o papel e o perfil do Professor Tutor na EaD; verificar as competências tecnológicas, sociais e profissionais do Professor Tutor, além de compreender as TICs no processo de aprendizagem na modalidade EaD. Os objetivos definidos darão condições no desenvolvimento de uma pesquisa focada na temática apresentada.

O Professor Tutor é um mediador, facilitador, apoiador e motivador, que interage com os alunos permitindo a criação de uma ligação afetiva, empática e estável junto aos alunos, com os Professores Titulares e com as IES, assegurando condições plenas de aprendizagem e do desenvolvimento educativo.

Na concepção de Paulo Freire (2004), a existência humana resulta da condição de ser relacional:

[...] a possibilidade humana de existir - forma acrescida de ser – mais do que viver, faz o homem um ser eminentemente relacional, que pode se projetar, discernir, conhecer, transcender. Trazer de forma explícita seu objeto de estudo, justificativa, problemática, objetivos, estado da arte atualizado, contextualizado com texto coeso e coerente (Freire, 2004, p. 10).

O Professor Tutor necessita de uma consciência empática, para desenvolver uma Pedagogia Afetiva e uma Formação voltada para um acolhimento empático, profissional e solidário. Despertando a confiança e a parceria junto aos seus alunos/aprendizes, com o objetivo de uma transformação.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se um processo metodológico que contempla a realização de uma pesquisa de objetivo exploratório, pois abrange uma área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado (Vergara, 2009); e descritivo, por apresentar uma revisão estruturada da coleta de dados na literatura (Gil, 2010), através do preconizado por um procedimento bibliográfico das publicações do portfólio bibliográfico analisado, em livros e artigos de autores voltados para a Formação do Professor Pesquisador, além de publicações em periódicos e diretórios acadêmicos, coletados na base *Web of Science, do Institute for Scientific Information (ISI)*, disponível no Portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil, 1951), órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação, escolhida por ser multidisciplinar, indexar somente os periódicos mais citados em cada área; *SciELO* - Biblioteca Eletrônica Científica Online e *Google Scholar* - Plataforma de Pesquisa Online, considerando como corte temporal o período de 2000 a 2024.

Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão e nas suas contribuições. As buscas bibliográficas foram realizadas no período agosto e outubro de 2024. A questão que orientou a busca pelos materiais de pesquisa apresenta-se: Com o crescimento da modalidade de ensino remoto, qual a importância do Profissional Tutor e da Tecnologia da Informação e Comunicação, no processo de aprendizagem na modalidade de Ensino a Distância - EaD? Os descritores foram escolhidos de forma a representar plenamente a temática abordada e desenvolvida no estudo. Os textos em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa foram desconsiderados.

Na concepção de Gil (2010):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (Gil, 2010, p. 44).

Como expõem Moran *et al.* (2010, p. 69), que afirmam como a análise bibliométrica é importante: “[...] avanço do conhecimento sobre o tema pesquisado, [...] o que o torna um importante aliado no desenvolvimento de novas ideias, conceitos e perspectivas de abordagens [...]”.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As bases legais da Educação à Distância (EaD), no Brasil foram estabelecidas com a elaboração e deferimento das regras pelo Governo Brasileiro e dispostas: pela Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 11/02/98 (Brasil, 1998), pelo Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998, publicado no D.O.U. de 28/04/98 (Brasil, 1998) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998, publicada no D.O.U. de 09/04/98 (Brasil, 1998). No caso da oferta de Cursos de Graduação e Educação Profissional, em nível tecnológico. A Instituição de Ensino Superior (IES) interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação (MEC), solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer.

Amparada nessa conceituação, a Educação à Distância delineou um papel colaborativo e contemporâneo fundamental para a Educação, proporcionando diversos avanços por possibilitar a superação dos limites de espaço e tempo inerentes às formas tradicionais da Educação Presencial, graças, sobretudo, à utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) atualmente disponíveis, com destaque pelo acesso via Internet. Responsável, também por instigar e massificar uma característica edificante na EaD: a Autoaprendizagem.

A Educação à Distância (EaD), dispõe da oportunidade de estudar em casa, para aquelas pessoas que precisam conciliar os estudos e o trabalho, porém, por razão de parte ser paga e, também a inclusão digital ainda não ter alcançado as comunidades mais carentes, apresentam suas desvantagens.

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) proporcionou a construção de uma possibilidade de ensino plural, e com o autoaprendizado impulsionado, obteve-se a formação e

colocação no mercado de trabalho, para muitos brasileiros. Afirmando a reflexão de Kant (2021), quando afirma: "O homem só pode tornar-se homem pela educação".

A utilização das mídias na Modalidade à Distância, colocando o aluno apenas diante de informações, não é suficiente para despertar a motivação pela aprendizagem. Segundo Branco e Oliveira (2007):

[...] os avanços tecnológicos têm influenciado no desenvolvimento da EAD, que tem se utilizado muito da *Word Wide Web-www* que possibilita, em tese, a elaboração de cursos, o uso de recursos de multimídia, de hipertextos, o acesso a grandes volumes de informações, uma maior rapidez na troca dessas informações, uma maior interatividade entre os envolvidos por meio do correio eletrônico e de 30 chats, por exemplo, visando ao avanço qualitativo no processo de interação e de ensino aprendizagem (Branco; Oliveira, 2007, p.5).

Mas, toda esta estrutura necessita de um profissional essencial e especial: o Professor Tutor, um educador qualificado para o processo de Ensino à Distância. Aquele que coordena a seleção de conteúdos, que discute as estratégias de aprendizagem, que promove a criação de movimentos acadêmicos, que problematiza o conhecimento, que estabelece o diálogo com o aluno/aprendiz, que media problemas de aprendizagem, sugere, instiga e acolhe. Aquele que necessita de um olhar diferenciado, um olhar afetivo e empático para com os acadêmicos.

Sob o ponto de vista, Machado e Machado (2004) especificam o papel do Professor Tutor, que é manter a ordem nos estudos e melhorar o desenvolvimento dos alunos, por meio da clareza na explicação das regras da IES, o funcionamento e disponibilidade dos recursos tecnológicos e, principalmente, a localização desses recursos dispostos no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA).

Na concepção de Almeida e Moram (2005), que definem:

Num sistema de educação à distância, o tutor desempenha um papel muito importante. Aliado a outros recursos tecnológicos, ele faz parte do sistema de apoio à aprendizagem, ele é um facilitador da aprendizagem, um elemento chave no acompanhamento do desenvolvimento do professor cursista, nas atividades individuais e coletivas do curso. Sua principal tarefa é orientar e motivar acompanhando suas atividades no curso, sempre orientando quanto ao desenvolvimento de estratégias de estudo autônomo. É também um elo entre os cursistas e as instituições integrantes. A atuação qualificada do trabalho educativo. O tutor representa a presença constante de um facilitador do processo de aprendizagem. [...] é, sobretudo pela mediação do tutor que se dá uma interlocução, capaz de desfazer uma possível ideia de impessoalidade, ou de um curso fechado e "pronto" autoritário (Almeida; Moram, 2005, p.173).

Com base em autores consagrados e de referência, como Freire (2004; 2019); Emerenciano *et al.* (2001); Belloni (2007); Almeida e Moram (2005); Alonso e Pretti (1996) e Alonso (2008), dentre outros, defendem que o trabalho da Tutoria, apesar de apresentar suas especificidades, guarda em si à

essência da ação educativa desenvolvida pelo Professor Tutor, apresentando-o como alguém essencial, que no estabelecimento de suas mediações entre o/a estudante e as informações, fornece as direções, indica caminhos, possibilita a construção do conhecimento. Os autores, inclusive, registram a preferência pela denominação do Tutor, em Professor-Tutor.

Dentro do contexto apresentado, Belloni (2007) destaca que:

A função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos em sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria à distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis (Belloni, 2007, p. 80).

Os autores Emerenciano et al. (2001) descrevem a atuação e importância do Professor Tutor na modalidade de Ensino à Distância. Apresentam características que são essenciais para o Tutor desempenhar o seu papel de interação, orientação, mediação, adequadamente, assumindo a visão de Professor-Tutor. Os autores descrevem ainda como é importante ter clareza do termo “Tutor” e procuram dar um significado que abrange a função importante do professor e educador:

Muitas vezes o termo é utilizado de forma natural sem uma ressignificação. O movimento de ressignificação deve superar a ideia do Tutor como aquele que ampara, protege, defende, dirige ou que tutela alguém [...] trabalhar como tutor significa ser professor e educador (Emerenciano; Souza; Freitas, 2001, p. 7).

O Professor com acesso às Tecnologias Temáticas pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. Conforme explicitado por Moran (2011), as funções que o Professor pode assumir se multiplicam com a educação mediada pela tecnologia, e entre essas está o importante papel do Professor Tutor – à distância, presencial ou mediador, de acordo com algumas nomenclaturas que são encontradas na literatura.

Para a aplicação da afetividade na Prática Docente, Freire (2019) nos presenteia, com o seu registro:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e

"cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (Freire, 2019, p.72).

Complementa Paulo Freire (2019), amorosamente:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (Freire, 2019, p. 73).

Em referência ao desenvolvimento da aprendizagem, na modalidade de Ensino à Distância, Almeida (2005) afirma:

É preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno. A gestão da participação dos alunos se dá por meio do registro das produções, interações com os demais participantes e o tutor. Há o apoio e orientação dos tutores aos alunos e o constante incentivo e avaliação dos trabalhos realizados (Almeida, 2005, p.79).

Em relação à TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação, Alonso (2008) registra:

[...] estas estratégias – que combinam técnicas de ensino a distância, uso diversificado de tecnologias de informação e comunicação (materiais impressos e audiovisuais; tutoria via fax, telefone e rede telemática) e sistema de acompanhamento (tutoria) individual e coletivo, presencial e a distância [...] com índices de evasão muito baixos. Para tal sucesso concorreram também, muito provavelmente, políticas de valorização e formação de professores por parte das autoridades estaduais e municipais, que asseguraram condições satisfatórias de auto-estudo individual e coletivo nas escolas (local de trabalho), viabilizando a participação efetiva das professoras no curso, estimulando a motivação sem a qual não há aprendizagem (Alonso, 2008).

Em síntese, o resultado do levantamento realizado evidencia, que a Modalidade de Ensino à Distância (EaD), favorece a materialização e proporciona a possibilidade de uma democratização na Educação, e que a figura do Profissional Professor Tutor é essencial e única no processo de aprendizagem, para com os alunos na modalidade EaD. Profissional dotado de afetividade e empatia, pelo desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade para com os seus alunos/aprendizagens.

4 Resultados e Discussões

O Professor-Formador, ou Titular é capaz de atingir milhares de alunos ao mesmo tempo na modalidade de Ensino à Distância (EaD), com sua imagem e voz, transmitidas em tempo real, mas em uma dimensão à distância espacial, que podem criar um vácuo na relação Professor/Aluno. Para suprir esta falta de uma “comunicação presencial” é importante ter um aparato para compensá-la. Tirar dúvidas sobre a dinâmica de estudos, dirimir questões que estão ao seu alcance, compartilhamento e envio de questionamentos formalizados pelos acadêmicos sobre o conteúdo das disciplinas, atividades e avaliações são algumas das muitas funções do Professor Tutor, profissional especialista na área do curso e figura fundamental nas atividades realizadas com os estudantes. Além disso, ele desempenha um dos papéis mais importantes que o Professor pode desenvolver no seu dia a dia, nas salas de aula: ser o motivador, facilitador, apoiador e ouvinte dos alunos/aprendizes, para que o desenvolvimento dos estudos seja de qualidade e prazerosos.

Na concepção de Litwin (2001), o que sustenta o saber básico de um Professor Tutor inclui pelo menos:

Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico de tipo real, especialmente no que diz respeito às estratégias e à organização da classe; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico acerca do conteúdo; conhecimento sobre os contextos educacionais; e conhecimento das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas (Litwin, 2001, p.103).

Os Professores Tutores garantem suporte ao Professor Titular e acompanham as atividades dos alunos, oferecendo apoio necessário diante das dificuldades encontradas e criando interatividades (ação permanente no Ensino Presencial), junto aos acadêmicos/aprendizes, pois são de grande importância, mantendo uma ligação entre os alunos, que se conhecem e criam laços, representando um grande avanço na Modalidade EaD.

A definição do Professor, para Belloni (2007), de acordo com as funções que este desempenha no âmbito da Educação à Distância, consiste:

Professor Formador: orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; corresponde à função propriamente pedagógica do professor no ensino presencial.

Conceptor e Realizador de Cursos e Materiais: prepara os planos de estudos, currículos e programas; seleciona conteúdos, elabora textos de base para unidades de cursos (disciplinas). Esta função corresponde à função didática, isto

é, à transmissão do conhecimento realizada em sala de aula, geralmente através de aulas magistrais, pelo professor do ensino presencial.

Professor Pesquisador: pesquisa e se atualiza, em sua disciplina específica, em teorias e metodologias de ensino e aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos.

Professor Tutor: orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina, em geral, participa das atividades de avaliação.

Tecnólogo Educacional (designer ou pedagogo especialista em novas tecnologias, a função é nova, o que explica a dificuldade terminológica): é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais. Sua função é assegurar a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais do curso. Sua tarefa mais difícil é assegurar a integração das equipes pedagógicas e técnicas.

Professor Recurso: assegura uma espécie de ‘balcão’ de respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou a questões relativas à organização dos estudos ou às avaliações (muito solicitada na época que precede as avaliações, esta função é normalmente exercida pelo tutor, mas não necessariamente).

Monitor: muito importante em certos tipos específicos de EAD especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração e materiais em grupos de estudo (“recepção organizada”). O monitor coordena e orienta esta exploração. Sua função se relaciona menos com o conhecimento dos conteúdos e mais com sua capacidade de liderança, sendo, em geral, uma pessoa da comunidade, formada para esta função, de caráter mais social do que pedagógico (Belloni, 2007).

A diferença entre o Professor Titular e o Professor Tutor é institucional, que leva a consequências pedagógicas importantes. As intervenções do Professor Tutor na Educação à Distância, demarcadas em um quadro institucional diferente, distinguem-se em função de três dimensões de análise, onde Litwin (2001) detalha:

Tempo – o tutor deverá ter a habilidade de aproveitar bem seu tempo, sempre escasso. Ao contrário do docente, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; por esse motivo aumentam o compromisso e o risco da sua tarefa.

Oportunidade – em uma situação presencial, o docente sabe que o aluno retornará; que caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor não tem essa certeza. Tem de oferecer a resposta específica quando tem a oportunidade de fazer isso, porque não sabe se voltará a ter.

Risco – aparece como consequência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, que pode se converter em uma construção

errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo (Litwin, 2001, p. 102).

O Autor Litwin (2001, p. 102), complementa: “O tutor deve aproveitar a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução, começando por assinalar uma contradição”.

No tocante a organização do tempo e do percurso para o exercício da atividade do Professor Tutor, na perspectiva de Litwin (2001), o trabalho não é algo tão simples, como possa parecer, uma vez que implica em um processo de redimensionamento da lógica de organização dos tempos/espacos educativos próprios do Ensino Presencial, já que esta última modalidade se apresenta como a referência para a reconfiguração da modalidade à distância.

4.1 O PERFIL DO PROFISSIONAL PROFESSOR TUTOR

De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 91), o Professor Tutor é responsável por manter um tom amigável, podendo utilizar o humor sempre que conveniente: “O tutor é responsável em gerar um senso de comunidade na turma que conduz e por isso deve ter elevado grau de inteligência interpessoal, desempenhando um papel social, e para isso deve conhecer o máximo possível seu público-alvo”.

O uso de uma linguagem afetiva diz respeito à interação afetiva que possibilita mais proximidade entre o Professor Tutor e o Aluno, deixando-os mais à vontade para expressar suas ideias e expressar sentimentos. Segundo o Livro Verde (SocInfo, 2000), para que o ensino à distância alcance o potencial de vantagem, que pode oferecer, é preciso investir no aperfeiçoamento do Professor Tutor e, sobretudo, regulamentar a atividade, além de definir e acompanhar indicadores de qualidade (Alves; Nova, 2003).

Neste sentido, Alves e Nova (2003), sugerem algumas iniciativas:

Alfabetização Digital - em todos os níveis de ensino, através da renovação curricular para todas as áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão;

Geração de Conhecimentos - voltado para a pós-graduação,

Aplicação da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) - desde o nível médio, especialmente nas áreas próximas das Novas Tecnologias (Alves; Nova, 2003).

Na concepção de Mattar *et al.* (2020) são várias as características e práticas que definem o Professor Tutor na modalidade de Ensino à Distância (EaD):

Cordialidade: É de grande importância para o aluno, ser bem vindo e bem atendido por parte do Tutor, seja na Unidade Presencial, como no atendimento remoto. Como, por exemplo, a utilização de uma linguagem corporal, tom de voz, o que se diz e o que escreve.

Aceitação: Receber o aluno de forma com que ele se sinta importante e satisfeito, para que se crie um vínculo amigável, afetivo e de confiança, na prática educacional.

Autenticidade: Levar ao conhecimento do aluno o que a Instituição de Ensino pode oferecer, de uma forma real, sem falsas expectativas. O Tutor deverá ser sempre honesto sem superioridade e sem pretensões de ser o dono da verdade. Ser verdadeiramente solidário.

Empático: Colocar-se no lugar do aluno, para poder ajudá-lo da melhor forma possível.

Saber ouvir: Sempre atender com interesse e sabedoria os assuntos gerados pelos alunos, escutando com atenção e orientando (Mattar *et al.*, 2020).

Na Modalidade de Ensino EaD, o educador busca prever as possíveis dificuldades, com o intuito de se antecipar aos alunos na busca de uma solução. O Docente EaD merece ser valorizado, pois sua responsabilidade, além de ser maior por atingir um número infinitamente mais elevado de alunos, torna-o mais vulnerável a críticas e a contestações em face dos materiais e atividades que elabora.

Na concepção de Niskier (1999), o papel do Professor Tutor consiste em:

Comentar os trabalhos realizados pelos alunos;

Corrigir as avaliações dos estudantes;

Ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações;

Responder às questões sobre a instituição;

Ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos;

Organizar círculos de estudo;

Fornecer informações por telefone, fac-símile e *e-mail*;

Supervisionar trabalhos práticos e projetos;

Atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;

Fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes;

Servir de intermediário entre a instituição e os alunos (Niskier, 1999, p.393).

Complementam Mattar *et al.* (2020), que para cultivar essas habilidades pode-se assinalar quatro técnicas importantes:

- Reflexão: Refletir sobre o que o aluno acabou de falar, estimulando e motivando para a continuidade, agindo com segurança passando estabilidade e segurança.
- Fluência no Diálogo: Se comunicar com o aluno de uma forma clara e com detalhes oferecendo oportunidades para que se estabeleça uma interatividade satisfatória.
- Atenção de Espectador: Atender com o máximo de entusiasmo, sem interrupções, principalmente quando a comunicação for pelo telefone.
- Escutar o Silêncio: Criar oportunidades para que o aluno reflita e decida qual a melhor opção, não interrompendo os vazios de uma conversa (Mattar *et al.*, 2020).

A atuação da Tutoria exige uma tomada de decisão consciente daqueles que pretendem desenvolver a função de tutor virtual. Acerca dessa consciência se faz necessário refletir sobre a pessoa do Tutor Virtual.

Para uma perfeita compreensão da importância do papel profissional desenvolvido pelo Professor Tutor, Mill *et al.* (2008) apresentam algumas dicas para aqueles que, direta ou indiretamente, pretendem desenvolver atividades na Educação à Distância (EaD):

Convencer-se: antes de qualquer coisa, é extremamente importante verificar se é exatamente esse tipo de trabalho que você deseja; a grande dedicação precisa ser contínua no processo.

Organizar-se: a EaD demanda muita organização pessoal, de tempo e de trabalho a ser executado. É importante ter muita disciplina, organização e responsabilidade, inclusive para respeitar aos seus próprios tempos e espaços de trabalho e descanso. A disciplina, o planejamento e a execução do trabalho são processos obrigatórios para você vencer as intenções pedagógicas propostas.

Disciplinar-se: ritmo e periodicidade são as chaves para não acumular trabalho. Não adie suas tarefas, divulgue seus horários de trabalho e acesse o curso regularmente (uma vez por dia, se possível); isso vai fazer a diferença, pois, embora estranho, assim trabalhará menos: não acumulará nada e seus alunos serão bem atendidos.

Expressar-se: clareza na exposição de ideias é imprescindível. Busque melhorar a redação (correção gramatical, ortográfica, estrutura do texto etc.; revise a gramática e livros de redação) e aprenda a ter objetividade nas suas explicações e/ou orientações.

Compartilhar-se: tenha paciência com alunos e colegas e cultive o movimento de empatia (para entender o outro) e simpatia também. A sinergia e a inteligência coletiva são pontos-chave: a partilha do conhecimento, o trabalho em equipe e a pesquisa são condutas necessárias para alcançar bons resultados.

Dedicar-se: aperfeiçoamento profissional constante e disponibilidade. Para além de teorias, repense sua formação didático-pedagógica... O aluno do curso a distância parece ser mais carente, precisa de muita atenção. Dedicção e rapidez nas respostas ao aluno evitam evasão.

Responsabilizar-se: não confunda EaD com trabalho fácil, pois não é: o trabalho na EaD demanda muito tempo e, por isso, organização e planejamento são importantes. Também importante é o despir-se do preconceito de que EaD não funciona... Qualidade e seriedade precisam estar sempre em alta.

Cuidar-se: Prepare os olhos, as mãos, pulsos e dedos, a coluna, o espírito da esposa/marido e as alterações de humor. Reserve um tempo para o lazer, não deixe que o trabalho tome todo o seu tempo.

Desafiar-se: aceite o desafio! Trabalhe com dedicação e empenho. Faça tudo que for possível para que os alunos não desistam do curso nas duas primeiras semanas. Se conseguir mantê-los ativos nas duas primeiras semanas, a probabilidade de esse aluno concluir o curso com êxito é muito maior. Captar o espírito da coisa é o mais desafiador, o resto acontece! Busque desenvolver a criatividade: EaD requer criatividade no processo de tutoria (Mill *et al*, 2008, p. 14; 112-127).

A atuação da Tutoria exige uma tomada de decisão consciente daqueles que pretendem desenvolver a função de tutor virtual. Acerca dessa consciência se faz necessário refletir sobre a pessoa do Tutor Virtual.

4.2 COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS DO PROFISSIONAL PROFESSOR TUTOR

Espera-se que o Professor Tutor apresente domínio técnico qualificado para atuar com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente educativo que está utilizando. É preciso ser um usuário dos recursos tecnológicos, conhecer sites de busca e pesquisa, utilizar as ferramentas de comunicação disponíveis (E-mail, *WhatsApp*, Plataformas Remotas de Conferência como o *ZOOM*, *Teams* e *Meet*), conhecer e participar de Grupos de Estudo e Fóruns de discussão, além de um histórico como mediador em Grupos de Comunicação.

Sob o ponto de vista de Maia (2002), profissional deve ter acesso a equipamentos e recursos tecnológicos atualizados, inclusive com a instalação de equipamentos de áudio e vídeo, além de uma boa e estável conexão com a Internet, além de uma formação qualificada e aptidão para o exercício de uma função de tamanha importância, ou seja, estar capacitado em Cursos voltados para o desenvolvimento da prática Docente e de Tutoria na Modalidade de Ensino Presencial e à Distância (EaD), além de uma expertise na utilização de ambientes virtuais, para o exercício da sua prática diária de atendimento (Maia, 2002).

4.3 COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PROFISSIONAIS DO PROFISSIONAL PROFESSOR TUTOR

O Professor Tutor deve ter a capacidade e a competência para gerenciar equipes e administrar talentos, habilidades para criar e manter o interesse do grupo de alunos, pelo tema a ser abordado e ser um motivador fervoroso. Normalmente as turmas são heterogêneas, formado por pessoas de regiões distintas, com vivências diferenciadas, com culturas e interesses diversos, o que exige do Professor Tutor, uma habilidade gerencial de pessoas extremamente eficiente. Deve, também, ter domínio sobre o assunto, a fim de ser capaz de esclarecer possíveis dúvidas referentes ao tema abordado; conhecer as fontes de informação internas e externas; a bibliografia recomendada; as atividades propostas e os eventos relacionados à área de estudo. Como expõe Maia (2002), a Tutoria deve agregar valor para o curso, para os acadêmicos, para a IES correspondente e, principalmente, para a sociedade.

A Tutoria é necessária para orientar, dirigir e supervisionar o processo de ensino e da aprendizagem, na visão de Maia (2002), ao estabelecer o contato com o aluno, o Professor Tutor complementa a sua tarefa docente transmitida através do material didático, dos grupos de discussão, listas, E-mails, *Chats*, Fóruns, Rádio *Web* e de outros mecanismos de comunicação. Assim se torna possível traçar um perfil completo do acadêmico: pelo trabalho desenvolvido, do seu interesse pelo curso e da aplicação do conhecimento pós-curso.

O Professor Tutor necessita buscar e aperfeiçoar sua **percepção ampla dos alunos/aprendizes sob sua responsabilidade, nas disciplinas em que atua**. Desenvolver um olhar especial e de análise, para com seu aluno e entender como está o seu rendimento do Grupo. Promovendo uma comunicação, **com os que não estão participando**, ou que não fizeram avaliações e, quando o desempenho não é positivo, ter a competência necessária e profissional, para a criação de formas de reverter esse quadro. Na prática, isso pode significar muitas coisas.

O Professor Tutor desempenha, também um papel pedagógico e intelectual, que envolve elaborar atividades, incentivar a pesquisa, fazer perguntas, avaliar respostas, relacionar comentários, coordenar discussões, sintetizar seus pontos principais e desenvolver o clima intelectual geral do curso, encorajando, assim, um papel de grande relevância na construção do conhecimento.

Mas, o Professor Tutor desempenha, também um papel social importante, confirmado por Maia e Mattar (2007), uma vez que, sendo responsável por diversas atividades, tais como: contato inicial com a Turma, provocar a apresentação dos alunos, enviar mensagens de agradecimento, oferecer *feedback*

rápido aos alunos e manter um tom amigável. Nesse papel, é responsável por construir um senso de comunidade na Turma que conduz, devendo por isso ter um elevado grau de inteligência interpessoal, responsável por sustentar o relacionamento entre os diversos atores na EaD. Além, de auxiliar os alunos na interpretação do material visual e multimídia, já que, em muitas oportunidades, os acadêmicos não possuem essa capacidade, o que pode prejudicar o andamento do curso. Aqui, ele desempenha um Papel Tecnológico.

O apoio Tutorial realizado, portanto, facilita e viabiliza a intercomunicação dos elementos (Professor – Professor Tutor - Aluno) que intervém diretamente no sistema e os reúne em uma função tríplice: orientação, docência e avaliação.

Na compreensão de Litwin (2001) o Professor Tutor se apresenta:

Tutor é “guia, protetor, ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto o professor é aquele que ensina qualquer coisa, geralmente a respeito de quem recebe o ensino. Nas perspectivas tradicionais da modalidade à distância, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Outro fato que diferencia substancialmente o ensino livre do ensino a distância é a existência de canais organizados de comunicação professor-aluno, como é o caso da consulta individualizada e a assessoria tutorial [...] A consulta, a orientação, qualquer que seja o meio empregado, são de vital importância já que cumprem uma série de funções necessárias na educação, que mesmo a distância, continuam sendo insubstituíveis (Litwin, 2001, p.93).

Na concepção de Palloff e Pratt (2002), que classificaram as várias tarefas e papéis exigidos do Professor Tutor na modalidade de Ensino à Distância, em quatro áreas: pedagógica, gerencial, técnica e social. Assim detalhadas:

Função pedagógica: diz respeito ao fomento de um ambiente social amigável, essencial à aprendizagem *online*. O papel do professor em qualquer ambiente educacional é o de garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. No ambiente *online*, o professor torna-se um facilitador. Ele conduz o grupo de maneira mais livre, permitindo, aos alunos explorar o material do curso, ou a ele relacionados, sem restrição. [...] É importante que o professor comente adequadamente as mensagens dos alunos, as quais servirão para estimular debates posteriores.

Função gerencial: envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões. O professor de um curso online é também seu administrador.

Função técnica: depende do domínio técnico do professor, sendo então capaz de transmitir tal domínio da tecnologia aos seus alunos. Os professores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar como facilitadores do curso.

Função social: significa facilitação educacional. O professor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade online. [...] com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo (Palloff; Pratti, 2002, p. 104).

Contribui Sá (1998, p. 46), ao complementar: “Exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais, pois este necessita ter uma excelente formação acadêmica e pessoal”.

As Instituições de Ensino Superior, que ofertam a Modalidade de Ensino EaD devem ter a preocupação e ação na Formação dos Professores Tutores através de cursos de capacitação e na averiguar o seu desempenho. É importante que seja ofertado, continuamente e permanentemente, aos Professores Tutores, Cursos Preparatórios e de Aperfeiçoamento, para que conheçam o funcionamento dessa modalidade de ensino, tão requisitada. Além de proporcionar aos Docentes capacitação sobre as Técnicas de abordagem e práticas no EaD, possibilitando o acesso a tutoriais constantes amplos e específicos, objetivando uma ampliação dos possíveis temas e formas de estudo.

4.4 A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA (EAD)

Falar da Modalidade de Ensino à Distância é antes de tudo, falar de Educação. A Educação construída continuamente por uma rede de relações, de reconstruções, de parcerias em que todos os sujeitos envolvidos participam, modificam e são modificados, assim entende-se o EaD, como uma dimensão de uma Pedagogia que contribui para um novo modo de ser, isto é, com o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos contêm como seres humanos. Uma dessas transgressões refere-se à modificação do local e meio do processo de ensinar, ao processo de aprender.

Quem ensina e quem aprende não necessariamente se encontram no mesmo local e no mesmo tempo. Assim o tempo e o espaço passam a ganhar nova significação a partir do sujeito, pois é ele quem lhes dá sentido: é o tempo e o espaço do sujeito. Assim, a Modalidade de Ensino EaD permite um maior respeito aos ritmos pessoais, as diferenças sociais e culturais, às histórias de vida do indivíduo, contribuindo no processo de construção da “Autonomia Intelectual”.

O EaD é uma Modalidade de Ensino que pressupõem o rompimento da relação face a face, presencial, entre Alunos e Professores, não significando que os sistemas constituídos para um processo de ensino impliquem novas formas de aprendizagem. Significa que novos ambientes de aprendizagem podem se constituir de maneira independente da relação Professor-Aluno que conhecemos. Dessa maneira, os materiais didático, os meios de comunicação, a Tutoria e a organização dos meios acabam por influenciar os processos de ensino-aprendizagem sem, no entanto, modificar seus fundamentos epistemológicos.

Novos elementos a serem considerados no processo avaliativo não modificam os processos de ensino-aprendizagem que conhecemos. Esses novos elementos, apenas resinificam o denominado Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso desenvolvido por pela Modalidade EaD.

Sob o ponto de vista de Alonso e Pretti (1996), que referem:

Elementos como o acompanhamento sistemático aos alunos, a disponibilização de meios, o apoio institucional aos estudantes, incidem fortemente na permanência do público que se utiliza na EAD, Exatamente por ser reconhecido como um dos problemas no desenvolvimento do EAD, as taxas de abandono são consideradas hoje, como um dos indicadores na análise da efetividade de sistema de ensino não presenciáveis (Alonso, Pretti, 1996, p.162).

Desde os anos de 1970, como expõem Belloni (2007), quando a EaD é colocada como alternativa pedagógica, suas concepções mudaram muito. Grande partes dessas mudanças ocorreram por constatar que os modelos de EaD baseados na economia de escola, no industrialismo didático, na manifestação redundaram em fracassos bastante significativos daí a necessidade de ser reconceituá-la.

O que se pode observar é a proposição de sistemas alternativos de ensino, ou a constituição de novos ambientes de aprendizagem que tenham por base a EaD, pressupondo novos paradigmas educacionais. A velha Escola, onde todos faziam tudo, ao mesmo tempo, partindo do princípio de que todos podiam aprender de maneira homogênea, já não atende mais às necessidades na atualidade. Quando se fala de novos Processos de Formação, faz-se referência as denominada Educação Permanente, ou Continuada.

Nos dias atuais não são mais compreendidos os processos com começo, meio e fim. O que se tem compreendido é a necessidade de pensar em Sistemas Educativos, que possam atender às novas demandas por uma formação que ultrapassem a Escola Fundamental, o Ensino Médio e a Formação

Superior, oportunizando novas alternativas educativas que respaldem diferentes anseios formativos. Além disso, como formar na atualidade, alunos que não tenham o mínimo de acesso às denominadas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)? O que a sociedade nos propõe atualmente é o de repensar e de ressignificar os Processos de Ensino.

Na concepção de Guarezi (2009) que registra:

Como professor e aluno não se encontram face a face, faz-se necessário a Mediatização dos conhecimentos. Para isso, diversas tecnologias são colocadas à disposição dos alunos e dos professores para facilitar a comunicação multidirecional e o acesso aos conteúdos. Com a evolução tecnológica e novas propostas metodológicas na EaD, houve um ganho valioso na Mediatização. Hoje professores e alunos contam com diversos mecanismos de contato e com muito mais recursos didáticos para trabalharem os conteúdos. Já em 1987, Armengol ressaltava que, com o desenvolvimento da Internet, as fronteiras da EAD se expandiriam. Ela pode reunir num só meio de comunicação as vantagens dos diferentes modos de se comunicar informações e ideias, de forma cada vez mais interativa, reduzindo-se custos e ampliando as possibilidades de autodescobrimento, por meio. principalmente do uso de milhares de opções de buscas de informações na grande rede mundial (Guarezi, 2009, p.23).

Cada vez mais se considera primordial a necessidade da busca de Processos Educacionais que tenham por base a colaboração e a cooperação. Com esse contexto, Belloni (2007) registra que o uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) contribui na reconfiguração dos ambientes escolares, na medida em que seu uso pressupõe a transcendência do espaço e do tempo na forma pelo qual os conhecemos, inclusive aqueles relacionados à Escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo proporcionou a compreensão de que houve uma grande transformação no cenário educativo, onde Alunos e Professores constroem novos procedimentos e relações na busca da aprendizagem. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o trabalho proativo de um Professor Tutor são fatores cruciais no desenvolvimento da aprendizagem pelo sistema de ensino EaD. As novas ferramentas de comunicação oportunizaram milhares de cidadãos a frequentar um Curso Superior. A tecnologia trouxe a flexibilidade de horário, redução de custos e colaborou para que as Instituições de Ensino Superior, em todo país, investissem mais na Modalidade de Ensino à Distância, o EaD.

O Professor Tutor é a peça fundamental no elo entre professor e aluno. É ele que facilita, orienta e motiva o aluno a permanecer dentro da sala de aula, além disso, estimula o aluno para novas ideias,

opiniões e, principalmente, a buscar seu próprio conhecimento adequado ao seu ritmo de aprendizagem e disponibilidade.

Em sua atuação, o profissional Professor Tutor presta o serviço de suporte ao aluno que está utilizando da Modalidade EaD, para desenvolver o seu conhecimento e buscar os seus objetivos. O Professor Tutor busca proximidade com o aluno, se interessando pelo seu aprendizado, mostra o caminho para construir o saber de forma autônoma. Um atendimento afetivo e empático e desta forma participa ativamente na vida acadêmica do seu aluno, orientando-o para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manoel. (Org.) Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o Futuro. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2005.

ALONSO, Kátia Morosov; PRETTI, Oreste. A Licenciatura em Educação Básica: indicadores para uma avaliação, In PRETTI, Oreste (Org.). Educação à Distância: início e indício de um percurso, p. 181-188. Cuiabá/MT: EDUFMT/NEAD, 1996 (última Edição existente).

ALONSO, Kátia Morosov. Novas Tecnologias e Formação de Professores: Um intento de compreensão. Revista Educação e Sociedade, v. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. Campinas/SP, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/kK4GWz6hK3ZmP8VcJhQrbzQ/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 25/09/2024.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. Educação à Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade. São Paulo, Futura, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. Educação à Distância. 6ª. Ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. ISBN: 9788585701772.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Educação à Distância para Professores em Serviço. Perspectivas em Políticas Públicas, v. I. II, n. 4, p. 95-119, jul/dez 2009 - A Voz das Cursistas. Belo Horizonte/MG: CEFET-MG GT-16. 2009. Disponível em:

<file:///C:/Users/2023/Downloads/lucianasouza,+Journal+manager,+artigo5ppp4.pdf>

Acesso em 15/09/2024.

BRASIL. Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Instituiu uma Comissão para promover a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1, de 13 de julho de 1951 p. 10425 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil, v. 6, p. 8, 1951. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>

Acesso em: 22/08/2024.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Acesso em 25/08/2024.

_____. Decreto Nº.2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80º da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, 1998a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>

Acesso em 25/08/2024.

_____. Portaria Ministerial Nº 301, de 07 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, 1998b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf

Acesso em 25/08/2024.

EMERENCIANO, M. do S. J.; SOUZA, C. A. L. de; FREITAS, L. G. de. Ser Presença como Educador, Professor e Tutor. Revista Digital da CVA-RICESU, v.1, 257 n.1, p. 4-11, agosto de 2001. Curitiba/PR: Colabor@, 2001. ISSN 1519-8529. Disponível em:

<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2497.pdf>

Acesso em 20/09/2024.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In M. Gadotti, Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo/SP: Editora Scipione, 2004.

_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. 74ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. Disponível em:

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:01d798eb-8bc0-4af8-9479-e1285f240965>

Acesso em: 10/08/2024.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. (1ª. Edição em 1946). 7ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010. Disponível em:

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:dc743ff4-14f8-4727-ac2f-57794f5a28f9> Acesso em: 20/08/2024.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz. Educação à Distância sem Segredos. Curitiba: IBPEX. 2009

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Tradução de Tomas da Costa. Textos Fundantes de Educação. São Paulo/SP: Editora Vozes, 2021.

LITWIN, Edith (Org.). Educação à Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. O Papel da Tutoria em Ambientes de EAD. Ceará: ABED – Congresso, 2004.

MAIA, Carmem. Guia Brasileiro de Educação à Distância. São Paulo: Editora Esfera, 2002.

MAIA, Carmem; MATTAR, J. ABC da EAD: a educação à distância hoje. São Paulo/SP: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRAIANI, Juliana. Competências e Funções dos Tutores Online em Educação à Distância. Educação em Revista UFMG 36, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/wDMtcL9SsDw5ZMFLfxr98Cw/#>

Acesso em 20/09/2024.

MILL, Daniel.; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti.; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. O Desafio de uma Interação de Qualidade na Educação à Distância: o tutor e sua importância nesse processo. Cadernos da Pedagogia, ano 2, v. 2, n. 4, p. 14; 112-127, ago./dez. São Carlos/SP, 2008. Disponível em:

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106/63>

Acesso em 20/09/2024.

MORAN, J. M. Contribuições para uma Pedagogia da Educação Online. In M. Silva, (Org.), Educação on-line – teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo/SP: Editora Loyola Jesuítas, 2011.

MORAN, Márcio Roberto; SOUZA, Fernando Ferreira de Araujo; BOAVENTURA, João Maurício Gama; MARINHO, Bernadete de Lourdes; FISCHMANN, Adalberto Américo. Alianças estratégicas: uma análise bibliométrica da produção científica entre 1989 e 2008. Revista de Ciências da Administração, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 63–85, 2010.

DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2010v12n27p63>

Acesso em: 02/09/2024.

NISKIER, Arnaldo. Educação à Distância: A Tecnologia da Esperança. 2ª. Ed. (última Edição existente) São Paulo/SP: Editora Loyola, 1999.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2002.

SÁ, Iranita M. A. Educação à Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social. Coleção Vida & Educação, Volume Nº 5. Conselho de Educação do Ceará (CEC). Fortaleza/CE: Editora C.E.C., 1998 (última Edição existente).

SOCINFO. Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde. Brasília/DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:bbe0c770-58d1-41d1-b07a-3b450077031f> Acesso em: 18/08/2024.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. 10ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Capítulo 13



10.37423/250309811

LAURA CRISTINA CELLET

Laura Cristina Cellet Simonato

Etec Dr. Nelson Alves Vianna



Resumo: O momento histórico no qual a Educação tem vivido, a partir da pandemia do Covid-19, impôs uma nova ordem ao cotidiano dos professores, alunos, pais, gestão e comunidade escolar pois, para atender aos protocolos sanitários e às regras de distanciamento social, tiveram que se adaptar e aprender a trabalhar com Ensino Remoto, único modelo possível e viável para assegurar o processo de aprendizagem, com o fechamento das escolas e a necessidade de isolamento social. Essa nova forma de estudo desafiou a todos os envolvidos pois, do dia para a noite, os portões das escolas foram fechados, e as salas de aulas vazias, sem nenhum planejamento para uma mudança tão significativa, rápida e emergencial. Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo, investigar os sentidos construídos pelos discentes de uma Escola Técnica, no interior do Estado de São Paulo, que frequentavam o Terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante em Administração, durante o ano letivo de 2020, sobre suas experiências na escola durante a Pandemia da Covid-19. Os resultados demonstraram a emergência de alguns eixos de destaque como tempo, autogerenciamento e protagonismo juvenil, a evolução nas práticas pedagógicas, como também suas conquistas pessoais. Assim, foi possível observar que o Ensino Remoto pode ser uma alternativa viável e eficaz neste contexto, e pode se efetivar no ensino pós-pandemia como parte do currículo, concomitante ao ensino presencial, principalmente e especialmente nas turmas de terceiros anos do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino Remoto. Juventude. Narrativas. Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Debater sobre educação na contemporaneidade sem mencionar a pandemia do Covid-19 é praticamente impossível, pois ela exigiu novos protocolos para a vida social, novas maneiras de trabalho, novas regras sanitárias e novos formatos e metodologias de ensino. Ela acelerou o processo de ruptura e a oferta de Ensino Remoto, transformando-o em um meio possível de aprendizagem – da pré-escola à Universidade.

Outrora tímido e incipiente, ganhou status praticamente obrigatório no período pandêmico, acelerando processos educacionais e exigindo que a educação e a forma de ensinar mudassem drasticamente em um período curtíssimo, indo de um ensino totalmente presencial para outro – totalmente virtual – literalmente da noite para o dia. Essa transformação atingiu todos os envolvidos no processo de ensino: alunos, professores, direção, coordenações, requerendo sacrifícios e adaptação a todos.

A Educação foi uma das áreas mais afetadas pela pandemia da Covid-19, segundo Relatório do Banco Mundial (2021), cerca de 1,5 bilhão de estudantes de 160 países foram afetados diretamente, ficando sem aulas presenciais. Com a dinâmica dos lares modificada pelo isolamento social, trabalho e ensino remotos, novas relações emocionais, profissionais e sociais foram estabelecidas; outras, reorganizadas. No Brasil, os impactos foram significativos, principalmente no Ensino Médio, o que suscitou a ocorrência de diversos estudos relativos ao Ensino Remoto, como este realizado em uma Escola Técnica Estadual (Etec) na cidade de Tietê/SP, a partir de reuniões entre a Equipe de Gestão Escolar com seu corpo discente, visando à aproximação entre os entes e ao estabelecimento de novas formas de comunicação nesse período de isolamento.

Assim, a pesquisa em questão, a partir dos encontros virtuais entre a direção da Escola com os alunos, visa demonstrar por intermédio das narrativas, as percepções dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Administração da Escola Técnica Estadual (Etec) Dr. Nelson Alves Vianna, na cidade de Tietê, no Estado de São Paulo (SP), sobre as mudanças ocorridas na Escola em virtude da Pandemia da Covid-19, com a adoção do Ensino Remoto Emergencial e os impactos causados em seus estudos.

2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Com a paralização do mundo em 2020 pela pandemia, como forma de impedir a propagação de um vírus altamente contagioso e letal, a educação sofreu uma transformação inimaginável em sua forma

de atuar. Em 22 de Março, por meio do DECRETO Nº 64.881, o Governo de São Paulo decreta quarentena em todo o Estado, interrompendo as atividades educacionais presenciais das entidades geridas pelo Centro Paula Souza, e das demais instituições públicas em geral. Para as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) em específico, a orientação era de antecipar o Recesso Escolar de abril, julho e outubro, de forma a ganharem tempo na busca por soluções e enfrentamento da situação. O que mais assustava, é que essa suspensão ocorreu quarenta dias após o início das aulas, com todo o planejamento e as atividades letivas em pleno vapor, trazendo uma situação inédita e desafiadora para todos os envolvidos.

2.1 A PANDEMIA DO COVID-19 E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

A Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que causa a Síndrome de Respiratória Aguda Grave (SRAG), teve o primeiro caso identificado na cidade chinesa de Wuhan, Província de Hubei. A partir daí, os casos foram se multiplicando no mundo todo e em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como pandemia; naquele momento existiam 115 países com casos registrados de infecção. O termo pandemia aplica-se, segundo a OMS quando há uma disseminação mundial de uma nova doença, que até então era caracterizada como uma epidemia ou surto que afetava uma região e se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

O primeiro caso de Covid-19 no Brasil, de acordo com o registro do Ministério da Saúde (2020), foi em 26 de fevereiro de 2020. No dia 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou como pandemia a Covid-19, o Brasil registrava 52 casos, de acordo com o Ministério da Saúde (MS). No Brasil, a Covid-19, desde o início da pandemia, causou 645.534 óbitos, registrados até o dia 07 de abril de 2022. Diagnósticos confirmados, de acordo com o Portal G1 (2022), até o mês de abril somam 30.094.388 infectados.

Entre as diversas áreas da sociedade, afetada pela pandemia do Covid-19, está a Educação. O modo de ensinar mudou drasticamente em um período curtíssimo, indo de um ensino totalmente presencial para totalmente virtual; essa transformação afetou todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, requerendo sacrifícios e adaptação de todos, nesse novo cenário mundial. Como medida para impedir o avanço da infecção por Covid-19, as escolas em todos os níveis foram fechadas em diversos países, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No pior momento da pandemia, em abril de 2020, as escolas foram fechadas em 190 países. O fechamento das escolas, ocorridos durante os últimos dois anos acadêmicos, resultou em perdas de aprendizagem e no aumento das taxas de evasão, afetando de maneira desproporcional os estudantes mais vulneráveis (UNESCO, 2021). No Relatório da UNESCO (2021), o Brasil está entre os países que tiveram o período mais prolongado de fechamento das escolas: 40 semanas, juntamente com o Chile, Argentina, Moçambique e Etiópia.

2.2 DO ENSINO REMOTO AO ENSINO HÍBRIDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A discussão sobre ensino remoto em tempos pandêmicos é, justificadamente, marcada por sentimentos negativos, como esgotamento emocional do isolamento social e irritabilidade pelo desejo ao retorno do que era considerado normal. Como resultado, o debate é influenciado de forma a considerar que somente há características negativas no uso de elementos do ensino remoto na educação básica. Esses pontos precisam ser considerados, porém desejamos ir além dos sentimentos iniciais para entendermos possibilidade.

Há compreensão nas apreensões daqueles que podem ser defensores de um sistema completamente presencial para todos. Há diferentes questões a serem consideradas e aqui não se deseja encerrar os diálogos, pelo contrário, o que se quer é abrir vias de reflexão sobre as possibilidades de pensar sobre o progresso do ensino com pessoas que tem interesse genuíno de oferecer e obter uma educação melhor. As pessoas terão visões partindo de pontos distintos, como a organização administrativa disso, o que é requisitado dos professores e as desigualdades de acesso que podem afetar o poder de escolha dos estudantes.

As escolas, impossibilitadas de continuarem as aulas presenciais, buscaram alternativas para impedir que o ano letivo fosse perdido. As respostas foram imperfeitas, algumas instituições sofreram com alunos sem acesso por falta de conexão ou equipamento, professores sem o treinamento devido, desatenção e desinteresse dos alunos isolados em casa. Essa não seria a primeira vez que uma calamidade pública causou mudanças vindouras; a partir desse fato histórico foi possível avançar o olhar e a escuta, enfatizar o que ocorreu, escrever o que vivenciamos e testemunhar todas as mudanças que emergiram.

3. TRAÇADO METODOLÓGICO

Esta pesquisa buscou focar no que pensam os alunos sobre o sistema remoto de ensino, a partir da experiência vivida, por eles, no período em que as escolas fecharam em função da pandemia da Covid-

19, durante o período letivo de 2020. Para tanto foi elaborado um traçado metodológico para a execução da investigação, que teve o seu início já no contexto de isolamento social, dos novos protocolos sanitários e de novos formatos de acesso às informações e aos sujeitos do estudo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em narrativas que teve como procedimento de produção de dados grupos de discussão, que contaram com 10 alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante em Administração da Escola Técnica Estadual (ETEC) da cidade de Tietê, no Estado de São Paulo (SP).

No período da pesquisa, a escola tinha aproximadamente 600 alunos na Educação Técnica Profissionalizante. Destes, 38 frequentavam o terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante (ETIM) em Administração, dentre os quais 10 estudantes participaram do estudo.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram os grupos de discussão e a escuta de narrativas, avocados nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, utilizando-se das falas dos alunos; ambos se basearam em roteiros parcialmente definidos a partir dos tópicos a serem investigados. Dessa forma, como bem explica MEINERZ (2011, p.62):

Os grupos de discussão revelam-se como uma possibilidade metodológica diferenciada, para a compreensão dos fenômenos investigados no campo da dinâmica das relações sociais presentes na educação escolar. Através dessa metodologia pretende-se reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas dos sujeitos que vivem os fenômenos educacionais, cruzando-os com outros dados das observações e do trabalho de campo. (MEINERZ, 2011, p.62)

Para a criação da metodologia dessa pesquisa, foram utilizadas bases de apoio em diversos trabalhos anteriores, que demonstraram caminhos possíveis principalmente com jovens em grupos de discussão. Por meio desse debate, foi possível entender como a “narrativa pode ser usada para construir redes de saber, cheias de sentidos e significados do pensamento da juventude” (MACHADO et al, 2020). Entendendo que os jovens têm o poder de refletir sobre a própria história, escolhas e sentimentos, é possível crer em novas possibilidades e caminhos para a construção de uma escola mais responsiva às necessidades e objetivos das novas gerações.

Como SANTOS et al (2020, p. 1638) afirmam:

A escolha pela pesquisa narrativa é da maior relevância, tendo em vista que essa abordagem tem como um de seus pressupostos a dimensão da

reflexividade humana. Dessa forma, o ato de narrar tem, como uma de suas qualidades, o engajamento do autor da narrativa em um processo de elaboração, de estruturação e atribuição de sentidos àquilo que vive, a partir de uma tripla temporalidade, isto é, um antes, durante e depois, ainda que isto não signifique instaurar uma cronologia (SANTOS et al, 2020, p. 1638).

Ao se realizar essa atividade coletivamente, é possível que haja o processo de heterobiografização (DELORY-MOMBERGER, 2014), o que é compreendido como o aprendizado por escutar as experiências de vida do outro. Como a experiência não é coletiva, mas expressa pontos coletivos, é possível que o outro diga algo que você sinta ou, até mesmo, ao expressar sua história, permita que o ouvinte se identifique e descubra algo que ainda não tivesse pensado sobre, porém que reflita seu sentimento.

A forma com que o trabalho foi executado - por meio de relatos orais - “permitiu um processo que fosse aberto e sensível, acolhendo e respeitando a trajetória de cada um que aceita o desafio de narrar sua própria história em um espaço público, onde há diversas possibilidades de reação daquele que escuta sensivelmente” (WELLER, 2006). O processo não é linear e sem sentimentos, “é com base em padrões narrativos que organizamos nossas memórias, que clarificamos nossas intenções, nos constituímos como pessoa e nos apropriamos de nossas identidades” (NASCIMENTO et al, 2012, p. 40).

3.2 Narrativas (auto)biográficas e grupos de discussão: do indivíduo para o coletivo

A abordagem qualitativa, realizada com cunho narrativo, possibilita a interação e interpretação hermenêutica, possibilitando que os jovens tenham voz e palavra – algo não comum em uma sociedade que acredita saber o que é melhor para essa faixa etária. O exercício reflexivo, por meio das narrativas, permite aos alunos racionalizarem suas ideias e sentimentos, além de entender sua posição e responsabilidade com o coletivo. Isso permite o “reconhecimento da relação entre a educação e os jovens, entre a escola e os jovens, entre a dimensão pedagógica e o aprendizado dos jovens ou do aprender com os jovens” (MACHADO et al, 2020, p. 65).

Assim, apresenta-se o aporte metodológico, demonstrando a influência que tem na construção da condução do trabalho, e na busca em entender, por meio dos grupos de discussão, como os alunos criaram a narrativa de seus estudos no período pandêmico. Com isso, espera-se investigar através das narrativas, as percepções dos alunos sobre certos benefícios obtidos com o sistema de ensino remoto. Ainda é cedo para pensarmos na construção de um sistema educacional futuro que possa atender demandas e interesses que partem de falas apresentadas durante as reuniões de grupos. De tal forma, na próxima seção, o maior foco será sobre o material e dados coletados, através das narrativas e dos grupos de discussão.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL – ETEC E A ETEC DR. NELSON ALVES VIANNA

As Escolas Técnicas Estadual (ETECs) são administradas pelo Centro Paula Souza (CPS) uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Presente em 369 municípios, a instituição coordena 224 Escolas Técnicas (ETECs) e 74 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 322 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico.

O Centro Paula Souza foi criado pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), e em setembro de 2021, o Centro Paula Souza foi reconhecido como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT). A ETEC Dr. Nelson Alves Vianna está localizada na Rua Manira Jacob Biscaro, 45 - Jd. Baccili, na cidade de Tietê (SP). O Município de Tietê situa-se no médio baixo curso do Rio Tietê, numa região fisiográfica chamada Depressão Periférica do Estado de São Paulo, com área de 396 Km², com uma população (2018) de 41.622 habitantes.

4.1.1 PERFIL DOS ALUNOS PESQUISADOS

Como sujeitos da pesquisa participaram dez alunos do 3º. Ano do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio (ETIM) da Escola Técnica Estadual (ETEC) Dr. Nelson Alves Vianna, da cidade de Tietê, no Estado de São Paulo (SP). Os participantes do estudo receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

De acordo com o Relatório do Perfil Discente (2021), com relação a faixa etária dos alunos do 3º. Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração, 60% dos discentes tem 18 anos de idade; no quesito, cor da pele, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 76,7% se autodeclararam brancos, 10% pretos, 10% pardos e os demais amarelo e indígena; ainda de acordo com o Relatório, é informado que 93,3% não trabalham e 6,7% dividem-se entre os que trabalham com registro em carteira e aqueles que não têm carteira assinada.

A renda familiar de 33,3% dos alunos é de 3 salários mínimos, 23,3% é de 01 salário mínimo, 20% de 04 salários mínimos. 13,3% de 02 salários mínimos; todos os alunos têm acesso à Internet, conforme o Relatório do Perfil Discente (2021), dos quais 70% acessam pelo celular e 30% via computador público - e 96,7% ficam conectados por mais de duas horas por dia.

4.1.2 O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA ETEC

Com as portas da Escola fechadas e o ensino realizado de forma remota através de plataforma digital, e “cada um em sua casa”, as reuniões online entre coordenadores, direção e alunos tornaram-se ainda mais importantes e necessárias, pois eram o único meio de comunicação viável e seguro.

Na ETEC Dr. Nelson Alves Vianna, vários tipos e diferentes acessos a programas foram possíveis e viáveis, que facilitaram o trabalho remoto docente. O Centro Paula Souza, através da Secretaria de Desenvolvimento e Tecnologia do governo de São Paulo disponibilizou aos docentes, discentes e funcionários, acesso à e-mail próprio (@etec), para login na plataforma digital Microsoft Teams, com direito a baixar gratuitamente o pacote Microsoft Office completo a todos. Além disso, foi ofertado chip com plano de internet 4G para o aluno que necessitasse.

A aproximação possível dos alunos aconteceu por meio dos grupos de discussão - encontros com a direção, que juntava os estudantes com a Orientação Educacional, professores e coordenadores (que se sentiam inclinados a participar, nunca fora imposto) sempre quinzenalmente, em complemento às reuniões quinzenais de representantes de Turmas com a Equipe de Gestão e Coordenação, por meio do Software Teams. A intenção era oferecer um espaço de escuta e troca para os estudantes.

4.2.3 AS HISTÓRIAS QUE NOS CONTAM: AS NARRATIVAS DOS ALUNOS DO TERCEIRO ANO

A escola, espaço com tantos sons, agora em silêncio. As aulas movimentadas, com corpos em constante movimento, agora vazias. Tudo isso foi substituído por cada um em casa, todos na frente de um computador e o professor sem poder visualizar os alunos, devido às câmeras desligadas.

A cada reunião remota quinzenal, a escuta da gestão aos alunos permitiu um momento propício de trocas de informações relevantes, principalmente se considerarmos a distância no restante do tempo. Não havia mais trocas de informações no corredor nem idas à sala da direção para desabafo. Foi, nesse espaço de afeto e escuta, que foi possível dar espaço para os jovens e eles aproveitaram.

As falas, que em muitos momentos se sobrepunham, demonstravam a tentativa de realizar o melhor apesar de todas as adversidades. Mesmo no período sem previsão de retomada das aulas presenciais e contato com a Escola, os alunos demonstravam com clareza que ainda tinham força para resistir e perceber possibilidades, destacando vários pontos positivos do ensino remoto em suas perspectivas juvenis.

Foi o surgimento dessa perspectiva positiva sobre o ensino remoto que fez com que fosse notado um possível olhar para algo que até aquele momento não estava sendo debatido, a possibilidade de que o ensino remoto poderia ser bom para alguns. O grupo de discussão suscitou diversas percepções dos alunos sobre o Ensino Remoto, entre as quais destacam-se, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Percepção dos estudantes sobre o Ensino Remoto

ESTUDANTE	PERCEPÇÕES
A	“ah professora, não está tão ruim assim, fico em casa estudando, está rendendo muito mais, acredite!”.
B	“não precisamos mais ficar esperando os professores repreenderem a sala ou pedirem para todos ficarem quietos na aula... remotamente não tem bagunça!”.
C	“nem precisamos perder tempo no transporte escolar, acordo 10 minutos antes da aula começar; antes tinha que acordar 2h mais cedo para chegar a tempo na Escola”.
D	“faço as atividades no meu tempo, estou me autogerenciando, me sentindo mais maduro”
E	“agora dá para entender esse lance do protagonismo, os professores falam disso, agora estamos vivendo isso!”.
F	“para mim, que não me sentia muito à vontade na Classe, está ótimo; já tinha uma fama de antissocial, agora não preciso provar nada a ninguém!”.
G	“sinto falta dos meus amigos, ainda bem que nossas câmeras estão em pleno funcionamento (risos)!”.
H	“as aulas melhoraram, os professores estão mais tecnológicos!”
I	“essa Plataforma é tão boa, estou manjando até do que não entendia direito!”.
J	“como meu foco é o ENEM, não poderia estar conseguindo estudar mais, eliminei as distrações, percursos que fazia de ônibus, conversas sem importância... estou estudando como nunca!”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A experiência pandêmica do Covid-19, precursora de inúmeras limitações, colaborou para que esses jovens se reinventassem e potencializassem suas redes de saberes, estudos, foco e redescobrimiento, coroando de resiliência o sentido de suas vidas. O pânico e o medo que inicialmente bombardeou a todos, foi aos poucos transformando-se em motivação, esperança, sonhos de um futuro melhor.

Com o processo de análise dos dados iniciado e, observando seus possíveis desdobramentos a partir da reflexão e da escuta sensível às gravações dos grupos de discussão, verificou-se alguns eixos de análise, com destaque para três: o tempo, o autogerenciamento e as Novas Tecnologias.

Considerando o eixo de análise “tempo”, a maior ênfase é sobre o ganho que se obtém em não o perder no deslocamento até à Escola, e a possibilidade de dormir mais, sem a necessidade de acordar tão cedo, de acordo com SOUZA (2021, p. 6):

Por natureza relacional, a mobilidade nos coloca diante da tensão de relações desiguais de apropriação e o uso do espaço. Desse modo, quando abordamos a questão da mobilidade, necessariamente precisamos inseri-la no contexto de poder (espacial) onde as pessoas e as coisas se movem – e são movidas – entre e intra localidades, lugares e territórios. [...] O debate contemporâneo sobre a mobilidade passa, então, a colocar em causa as espacialidades dos fluxos como ordenamento dos lugares e territórios, assim como vem se configurando como uma esfera pública de disputa política. Afinal, de contas, a mobilidade tem a ver com os lugares que podemos ir e vir, morar e trabalhar, festejar e sermos felizes. (SOUZA, 2021 p.6)

já o eixo definido como “autogerenciamento”, o enfoque se dá no protagonismo juvenil e na centralidade que o aluno possui sobre a organização de suas atividades fora das aulas síncronas/ao vivo, pois podem escolher o conteúdo a incorporar com o dito em aula, e protagonizar uma forma de estudar mais subjetiva, eficaz. Como explicita MOURA et al (2021, p.10)

Ser protagonista é assumir a situação/condição de “seres dentro de” e “seres para os outros” na pedagogia freiriana. Os estímulos e oportunidades de vivências dialógicas e democráticas possibilitam ao educando romper com as práticas domesticadoras e alienantes assumindo, assim, sua condição ontológica “de ser mais”. Dessa forma, faz-se necessária uma educação que possibilite ao educando questionar o mundo, refletir, pensar soluções e intervenções sociais em vez de se conformarem e se amoldarem às realidades estabelecidas. (MOURA et al, 2021, p.10)

Ainda podem organizar o aprendizado a partir de sua agenda, incorporando o controle e a responsabilidade dos estudos para suas mãos. Em suma, o eixo autogerenciamento e protagonismo juvenil, nos remete ao papel do educador e da educadora, conforme Freire (2010) descreve como sendo:

A tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, mas para originar a possibilidade de que os educandos se tornem donos de sua própria história (FREIRE, 2010, p. 78).

E o terceiro eixo, sobre as “Novas Tecnologias”, que suscita uma evidente associação entre os meios digitais e a qualidade das aulas, pois é sabido as inúmeras dificuldades que o corpo docente tem em acompanhar os avanços tecnológicos frente a tantas necessidades urgentes, e ainda mencionar que essa situação permitiu que os alunos tivessem contatos com tecnologias que podem ser úteis no futuro, seja em uma universidade ou no mercado profissional, oferecendo um conhecimento

necessário que pode possibilitar uma vantagem futura frente à competitividade instalada no mundo do trabalho. Assim, o ensino por meio de tecnologias digitais, permite que não haja somente o aprendizado do conteúdo, mas também de habilidades que podem ser utilizadas em outros ambientes. Como BACICH (2020, p.324) afirma:

Na relação cotidiana de sala de aula no século XXI, não é mais possível manter o foco de atenção dos estudantes por meio de aulas-palestras centradas no professor, ainda que incrementadas por ferramentas digitais como PowerPoint, Prezi, vídeos ou recursos de lousas digitais. Para fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa, é necessário que as ações educativas estimulem que o estudante construa o seu conhecimento, ou seja, contextualize e reconstrua o “conhecimento poderoso” definido pelo currículo, atribuindo significados ancorados na sua vida. (BACICH 2020, p. 324).

Evidenciam-se, no que diz respeito às aprendizagens, que, em grande parte das narrativas, os jovens passaram a dar mais valor ao que tinham: seus lares e suas famílias, seus estudos e amizades, a oportunidade de frequentar uma Escola Pública, gratuita e de qualidade. Reconhecem o valor das aulas presenciais e da Etec; valorizam as atividades outrora promovidas em seu ambiente escolar e as que vem promovendo remotamente através da Plataforma Microsoft Teams (cedida a todos os estudantes e professores gratuitamente pelo Centro Paula Souza durante a pandemia).

Essa experiência comprova a necessidade do diálogo aberto para entender os jovens e como eles racionalizam suas vivências, as quais são transformadas em narrativas importantes para entendermos não só eles, como a sociedade. É com esse conhecimento que foi estruturado esse trabalho, partindo das informações às teorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído a partir de grupos de discussão e narrativas feitas por estudantes durante encontro entre a equipe de gestão e os alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio da Etec Nelson Alves Vianna, na cidade de Tietê, no Estado de São Paulo (SP), durante o período inicial da pandemia da Covid-19 (no Brasil e as novas regras de protocolos sanitários, distanciamento social e o fechamento das escolas), no início de 2020.

Em momentos mais despretensiosos, é possível o surgimento de uma pesquisa social/educacional, principalmente se estivermos atentos e dispostos a entender a profundidade que há nas interações entre as pessoas, sendo também necessário ter a disposição e dedicação para transformar essa semente em uma árvore com frutos.

É inegável o peso do isolamento que todos sofreram; afetou relações, avaliações, dinâmicas e está cada dia mais demonstrado que a continuidade de um sistema à distância, considerando o cansaço emocional e de aprendizado, pode ser muito negativo. Todavia, é notável que esse possa ser um momento proveitoso para avaliarmos possibilidades futuras, pois “as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação” (MOREIRA, 2020).

Os resultados obtidos, a partir da escuta das narrativas destes encontros, demonstraram que o ensino remoto se mostrou uma alternativa viável e eficaz a partir das percepções dos estudantes, e pode se efetivar no ensino pós-pandemia como parte do currículo, concomitante ao ensino presencial, principalmente nas turmas de terceiros anos do Ensino Médio. Pode-se inferir que as tecnologias de informação e comunicação, as plataformas virtuais de aprendizagem e as redes sociais devem ser vistas como motores para o estabelecimento de novas relações no processo do ensino-aprendizagem entre professores, alunos e comunidade.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto. 2 ed. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFN, 2014.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- MACHADO, Alexsandro dos Santos; SANTOS, Irene Reis dos; ARENHALDT, Rafael. Narrativas (auto)biográficas de jovens lideranças: pedagogias emergentes na participação em grêmios estudantis. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 63-76, ago. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000200006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 23 ago. 2022.
- MEINERZ, C.B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 2, 2011. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957> Acessos em 23 ago. 2022.
- MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., & BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 351-364, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9756>
- MOURA, U. S. R. de; SILVA, M. F. A. P. Líderes de classe: coletivo de aprendizado do protagonismo juvenil e de práticas libertadoras. *Estudos IAT*, v. 6, 2021. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/296>
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. Relatório Onde estamos na recuperação da educação? Disponível em <https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery> Acesso em 30 de mar 2022
- NASCIMENTO, G.; PASSEGGI, M.; ANTUNES, R. Como narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*. 2016; (33):111-125. Consulta 23 de Agosto de 2022. ISSN: 1645-7250. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131009> Acesso em 23 ago. 2022.
- SANTOS, E.; LIMA, I.S.; SOUSA, N. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re) invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 5(16), pp.1632-1648, 2020. Disponível em <https://www.sciencegate.app/source/318000> Acesso em 23 ago. 2022.
- SÃO PAULO. Decreto 64881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193361> Acessos em 23 ago. 2022.
- SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, v. 1, n. 4, p. 29–44, 2020. <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695> Acesso em 23 ago. 2022.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303> . Acesso em: 23 ago. 2022.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf> . Acesso em: 23 ago. 2022.

Capítulo 14



10.37423/250309813

DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS DOS JOVENS E ADULTOS NAS FEIRAS LIVRES

Jorge Alberto dos Santos Santana

Instituto Federal da Bahia

Daniela Lopes Oliveira Dourado

Universidade do Estado da Bahia

Milena Pereira da Silva

Instituto Federal da Bahia

Clicia Maria de Jesus Benevides

Universidade do Estadual da Bahia

Maria Raidalva Nery Barreto

Instituto Federal da Bahia



Resumo: Historicamente, as feiras livres são espaços comerciais que acontecem no mundo e representam um espaço social de convivência, produção cultural e de trocas de conhecimentos, experiências e informações entre o campo e a cidade e pessoas de diferentes idades e culturas. Com o objetivo de compreender as manifestações dos conhecimentos de jovens e adultos nas feiras livres e especificamente, identificar as temáticas levantadas nos estudos voltados às feiras livres; discutir as feiras livres como campo de construção de conhecimento, sob o olhar das publicações a respeito do tema, organizou-se um estudo de abordagem qualitativa com exploração de revisão bibliográfica, com levantamento na plataforma CAPES utilizando as palavras-chave conhecimento, Cultura, Feiras livres, Jovens e adultos, Multirreferencialidade. No processo do estudo e da pesquisa, utilizou-se um recorte temporal entre 2010 e 2021 para seleção dos artigos. Os resultados da pesquisa apontaram 9 artigos que dialogam com o estudo, e estes textos confirmaram a produção e difusão de saberes entre os sujeitos que convivem em feiras livres, comerciantes, artistas, clientes jovens e adultos. Deste modo, a diversidade de conhecimentos, culturas, experiências, saberes e informações no âmbito das feiras livres representam espaços significativos no âmbito da difusão do conhecimento associado à multirreferencialidade, a partir de diferentes temáticas, além das discutidas neste trabalho.

Palavras-chave: Conhecimento. Cultura. Feiras Livres. Jovens e Adultos. Multirreferencialidade.

INTRODUÇÃO

As feiras livres são locais de atividades comerciais comum em todo o mundo, e historicamente não existe um registro preciso temporal sobre sua origem. Para Sales *et al* (2011) há registros entre os povos sumérios como trocas e barganhas com datação em torno de 3000 A.C. e, segundo Santos *et al* (2014) existem pistas da exploração da feira livre para circulação e comercialização de mercadorias por volta de 500 A.C. onde hoje é denominado Oriente Médio. Para o Ocidente, na idade média, ela contribuiu para o surgimento de cidades, assim como para a implantação do dinheiro e fixação do capitalismo e, no Brasil, são heranças do período colonial, permanecendo ativas em pequenas e grandes cidades.

Para Minnaert (2008) a feira livre representa lugar público, onde se realizam encontros, conversas e expõem e vendem mercadorias. Entretanto, para Godoy e Anjos (2007) a feira é um local que realiza muito mais que comercialização de produtos, mas também propicia a troca e conhecimentos e experiências produzidas, e ainda um canal importante de consolidação econômica e social da agricultura familiar e sua relação com centros urbanos.

Esses encontros sociais de pessoas adultas e jovens comerciantes e consumidores produzem trocas para além das atividades comerciais, são encontros que promovem a difusão de conhecimentos constituídos em suas práticas e experiências no contexto cultural. Para Santa Anna (2017) a sociedade é um sistema aberto, que é composta por elementos diversificados que a partir dos movimentos das informações geram conhecimentos e interferem nas transformações na vida das pessoas, que se diferem de acordo com suas características, costumes e tendências, mas interagem e promovem a formação do convívio social. Desta forma, os aspectos culturais são revelados, elucidando que não existe cultura sem sociedade, nem sociedade sem cultura.

Segundo Cuche (1999), na mesma realidade social os indivíduos partilham de diferentes culturas, sendo que esta orientação possibilita compreender a representação social no contexto das feiras livres que é o objeto deste estudo. Sob a perspectiva de revisão de literatura sobre os conhecimentos desenvolvidos e difundidos nas feiras livres, questionou-se: As feiras livres manifestam os conhecimentos de jovens e adultos?

Acerca desta problemática, este estudo teve como principal objetivo compreender as manifestações dos conhecimentos de jovens e adultos nas feiras livres a partir de exploração de revisão bibliográfica realizada na plataforma CAPES entre 2010 e 2021, e especificamente, identificar as temáticas

levantadas nos estudos voltados as feiras livres; discutir as feiras livres como campo de construção de conhecimento.

CONHECIMENTOS E CULTURA NAS FEIRAS LIVRES^[BC1]

Embora não se tenha precisão de onde surgiram as feiras livres, segundo Santos *et al* (2014) há a possibilidade do surgimento no Oriente Médio, ao passo que, muitos especialistas afirmam que as festas religiosas na idade média podem ter sido o berço que, originaram as ideias de compra e venda, misturando e aproximando pessoas, ritmos, festividades, gestos, crenças, saberes, culturas que atualmente se perpetuam de maneira que, dependendo da localização, podem surgir em áreas litorâneas, sertanejas, dentre outras.

As feiras livres representam um espaço rico culturalmente. Originária do latim, a palavra feira significa “dia de festa” (Ferreira, 1999). Nelas, coexistem inúmeras realidades que se entrelaçam a partir da convivência entre seus partícipes: feirantes e consumidores. Isto resulta em uma integração, evidenciando conhecimentos aprendidos e difundidos de geração para geração.

A feira livre altera toda a dinâmica urbana e social nos dias em que ocorre, isso porque pode ser vista como um evento capaz de movimentar diversos grupos para diversos fins que, no final, se interdependem. Não pode ser vista apenas como uma atividade comercial, e sim como espaços de manifestação de identidade (Almeida; Santos, 2019, p.236).

Geralmente, situadas em áreas distantes do que poderíamos identificar como “nobres” nas grandes cidades, estão sempre próximas das camadas populares. Embora faça parte da rua, da casa e da história de alimentação das pessoas, esses espaços não são protagonistas no dia a dia da população, ganhando destaque principalmente, em épocas festivas, dependendo das comemorações que exigem a compra de materiais, específicos para a confecção de comidas típicas, a exemplo de festa junina, páscoa e até mesmo o Natal.

As feiras livres, mais que espaços de comércio, são locais que representam a dinâmica de uma sociedade em determinado momento, pois demonstram a produção local e a circulação de mercadorias. No Brasil, como em outras sociedades, as feiras são espaços ricos culturalmente. Em geral, afastadas dos setores mais abastados das cidades, elas estão mais próximas das camadas populares, nas áreas periféricas e hoje servem mais a esta população (Minnaert, 2008, p.1).

O olhar dos que frequentam as feiras livres, estão focados em sua maioria para a ação de levar o melhor produto, preferencialmente com o melhor preço. No entanto, além disso, esses espaços estão

constituídos de intensa oralidade através de conversas em linguagem própria; afetividade pela atividade laboral desempenhada pelos feirantes, bem como, pelo produto oferecido, aproximando da compreensão de que,

Nesses espaços das conversas, das tradições, dos encontros, das transgressões, das experiências, das compras, vendas e permutas, das jocosidades, das performances corporais e orais, enfim, das cores, odores e sonoridades que se misturam e se dissolvem, inúmeras pessoas efetuam as reproduções sociais e capitalistas da vida cotidiana. Dessa maneira, a feira se institui, antes de tudo, em um espaço de mobilidades comerciais e sociais onde, por meio das diversificadas dinâmicas, ergue-se uma rede de sociabilidades vivenciadas pelos agentes sociais no âmbito dos territórios construídos (Morais; Araújo, 2006, p.267).

As relações sociais são promovidas no contexto da sociedade, para além das conexões entre pessoas e seus cotidianos de fazeres e saberes, uma vez que elas estabelecem trocas, experiências e aprendizagens. No campo das Ciências Sociais, o entendimento sobre as representações em sociedade perpassa pelo estudo da cultura e suas manifestações. Cuche (1999, p. 40) apresenta que, para o pai da etnografia Franz Boaz “[...] a organização social era determinada mais pela cultura do que pelo meio físico.” Para Santa Anna (2017, p.82) “[...] é através da cultura que há possibilidade de manifestação da sociedade, delineando-se, nesse processo, marcas que caracterizam e identificam parcelas da sociedade.”

Cuche (1999) traz a origem do termo cultura, e especificamente sobre sua invenção enquanto conceito científico no século XIX, em que se discute sobre o homem e a sociedade a partir da criação da sociologia e etnologia, na procura por uma resposta objetiva. A etnologia, por sua vez, assume o caráter descritivo e reivindica a busca para explicar a diversidade humana, que implicou novos olhares sobre o conceito, promovendo um novo debate sobre o uso do termo no singular ou plural, ou seja, seria cultura ou culturas, permeadas pelas reflexões de cultura universalista ou diferentes culturas.

Para contextualizar a origem do pensamento e conceituação de cultura, Cuche (1999) apresenta Edward Tylor considerado o pai da antropologia britânica no século XIX, que ao estudar os fatos culturais em diferentes sociedades concluiu que “a cultura dos povos primitivos contemporâneos representa globalmente a cultura original da humanidade: ela era uma sobrevivência das primeiras fases da evolução cultural, fases pelas quais a cultura dos povos civilizados teria passado” (Cuche, 1999, p.38). Este autor ainda diz que Tylor identificou um elo que caracterizava a continuidade e não ruptura entre o processo de evolução dos povos, conceituando que “Cultura e civilização, tomadas

em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Cuche, 1999, p.35).

Além de Tylor, Cuche (1999) também infere sobre o pensamento de Boaz que entende cultura como um todo coerente e funcional, e ainda, persistiu com o objetivo de estudar “as culturas” e não “a cultura”, e interpretava cada cultura particular sem comparação com outras realidades, a partir de um princípio ético na relação com culturas diferentes.

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. Boas pensava que a tarefa do etnólogo era também elucidar o vínculo que liga o indivíduo à sua cultura (Cuche, 1999, p. 45).

Por conseguinte, as feiras livres se tornam um grande encontro de culturas que são representadas pelas pessoas que as compõem, ou seja, comerciantes, clientes, visitantes, de idades, lugares, conhecimentos, interesses e experiências diversas. Estes encontros promovem trocas para além de produtos e materiais comercializados, a relação informal que se manifesta em cada indivíduo a partir dos conhecimentos também promovem aprendizagens. Para Almeida; Santos (2019, p.238) cultura “engloba modos de vida, hierarquia dos saberes, crenças, tradições e modos de fazer, que constitui a identidade do indivíduo e permite que o essencial seja disseminado a outras gerações, mesmo que sua estrutura original se adeque ao tempo para assim poder sobreviver”.

CONHECIMENTO E A MULTIRREFERENCIALIDADE

Normalmente, a palavra conhecimento apresenta diversos termos usados como similares. Na área das ciências sociais, diversos autores se propõem a delimitar e discutir melhor o significado da palavra como tentativa de estabelecer uma melhor conexão entre o nome e o processo. A perspectiva recriada aqui é apresentada com o intuito de retratar o que a sociedade entendia e valorizava como conhecimento e demonstrar como esta relação se modificou ao longo do tempo. Ademais, discutir sobre as diferentes vertentes dos conceitos, abordar características e trazer elementos considerados importantes para a temática, sem pretensão alguma de esgotar aqui tal discussão.

A capacidade de observar o seu entorno aliado à curiosidade, inerente da natureza humana, promoveu grandes transformações sociais pautadas na estruturação do conhecimento. Historicamente, este era

considerado como recurso instrucional, disponível somente para uma pequena parte da população e era fornecido pelas instituições religiosas e atrelado a valores morais. Após a Revolução Francesa passou a ser oferecido sob a responsabilidade do Estado e disponibilizado para a população através da formação e institucionalização de um espaço: a escola, pois este seria o único meio para que ocorresse o desenvolvimento individual e coletivo (Burnham, 2012a).

Tendo o período da Revolução Industrial como referência, e ainda tendo a ações de formação como uma ação norteadora, ocorreu a segregação temática do conhecimento, originando especialidades, a fim de compreender melhor sobre as partes e, consequentemente, originando as diversas áreas do saber. Isto contribuiu para a situação caracterizada por Martins (2004. p.89) como “produção de conhecimento fragmentado e superficial”, pautado na influência de regimentos epistemológicos cartesianos e positivistas.

Mais recentemente, através do processo de globalização, a internet tornou-se elemento indispensável para promover comunicação entre pessoas de todo o planeta e vem modificando as relações, conforme apresentado no trabalho de Ribeiro, Menezes e Campos (2016) ao caracterizar a sociedade pautada no conhecimento. Para Martins (2004) a globalização acabou por reforçar uma padronização social e de produção científica, sendo ainda minoria as vias alternativas que priorizam as diferentes percepções no ramo do conhecimento.

De forma concomitante, espaços complementares se uniram ao espaço escolar, que sozinha não consegue atender as demandas formativas, evidência constatada na pesquisa de Burnham (2012b) sobre espaços de aprendizagens, no qual família, religião e trabalho foram os agrupamentos sociais mais lembrados pelos indivíduos ao serem questionados sobre tema.

Dessa forma, atualmente entende-se que o percurso formativo estabelecido antes da escola para a vida, foi e está em processo de substituição para na escola e na vida, unindo experiências, sujeitos, práticas, espaços, valorizando formação advinda de diferentes vivências. E, consequentemente, favorecendo o desenvolvimento de estudos que são fundamentados na intersubjetividade das relações e nas diversas referências, constituído assim, o que Martins (2004) apresenta como heterogeneidade, característica fundamental da abordagem multirreferencial, apresentada a seguir.

A sociedade vai estabelecendo dentro dela novos agrupamentos sociais, não excluindo os indivíduos destes agrupamentos do coletivo pertencente à sociedade em geral. Tais agrupamentos unificam sujeitos que apresentam em alguns aspectos “formas, processos, tecnologias, etos, éticas e estéticas próprias” (Burnham, 2012a, p.109). Estes aspectos compõem o sujeito, mas não exclui os outros

aspectos que incluem os mesmos sujeitos em outros agrupamentos, estes diversos agrupamentos formam o que a própria autora denomina, em outro estudo, de “identidade mosaico” (Burnham, 2012b, p.145) que se correlaciona com a ideia de multirreferencialidade, ao reconhecer que ser humano está envolvido em relações complexas e heterogêneas a partir de diferentes fatores, dentre estes: históricos, sociais, econômicos, políticos” (Martins, 2004, p.89). Sobre a caracterização de espaços, considerados de partilha coletiva, Burnham (2012a, p.118) os adjectiva como significativos, empoderadores e contribuem para minimizar as consequências da falta de equidade.

Cada vez mais, vem se intensificando a percepção e valorização do conhecimento atrelado a experiências múltiplas e as relações entre as possibilidades e as inúmeras performances (Martins, 2004), não limitando o mesmo a uma determinada prática, espaço ou relação, acreditando que o conhecimento acontece,

[...] através de processos de produção/troca de saberes/práticas, difusão de informações, desenvolvimento de técnicas e tecnologias, construção de etos, éticas e estéticas significativas para as respectivas comunidades. Essas atividades são fundamentadas em diferentes sistemas de produção/organização do conhecimento: ciência, tecnologia, arte, religião, mito, mística, literatura, senso comum, prática...; entretidas por uma multiplicidade de linguagens: verbal, icônica, sonora, musical, gestual, mímica, plástica, cinestésica (da dança, da capoeira e outras artes corporais)...; e orientadas por uma vasta gama de visões de mundo, ideologias, valores, crenças, normas, padrões, trazidas de outros múltiplos espaços – da família, do trabalho, da igreja, da escola, das relações cotidianas, dos relacionamentos sociais presenciais ou virtuais, dos vínculos artístico-culturais [...] (Burnham, 2012a. p.116).

Diante dessas nuances específicas da investigação do âmbito social, o uso de procedimentos metodológicos e epistemológicos e advindos de outras áreas tornam-se insuficientes para a compreensão equivalente de determinados fenômenos e relações pertencentes às humanidades, como atenta Martins (2004).

Na perspectiva de Macedo, Guerra e Macedo (2019), o diferencial da multirreferencialidade consiste em considerar o processo formativo instituído tanto no aspecto experiencial quanto pedagógico, pois, para os autores, “o ser na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradições, paradoxos e ambivalências, se move, se mobiliza, se relaciona e, portanto, aprende” (Macedo; Guerra; Macedo, 2019, p. 4).

Nesse encontro de um ser “singular na presença de outro ser singular” (Macedo; Guerra; Macedo, 2019, p. 5), ocorre a construção do conhecimento que resulta o processo de transformação de

ambos, durante ou após tal compartilhamento. Ao buscar diferenciar conhecimento de informação, Burnham (2012b. p.137) atrela o primeiro como resultado de um processo de “(re) significação, compreensão, sistematização” da informação, sendo esta última resultante da percepção de um determinado dado. A autora ainda destaca a necessidade de o conhecimento estar associado a um “valor social, um significado social”. Dessa forma, a autora estabelece uma relação processual ao vincular os termos no seguinte sentido, ambiente em direção ao indivíduo: dado - informação - conhecimento.

Já Ribeiro, Menezes e Campos (2016) diferenciam informação e conhecimento pela capacidade ou não de explicação, pois para elas somente o conhecimento consegue ser externalizado. Assim, as autoras estabelecem uma relação de abrangência entre os termos, na qual a informação é mais ampla que o conhecimento.

Martins (2004) afirma que o conhecimento resulta de um processo sem fim, construído de forma processual e contínua com o objetivo de compreender de forma completa seu estudo, tendo referência como um propósito de aprimoramento, nunca de alcance, pois diante de toda conjuntura de fatores que permeiam uma relação, a investigação deve ser voltada para o aperfeiçoamento das transformações que os elementos promovem e trocam entre si através da interação que, segundo o autor, consequentemente resulta numa alteração.

Para os autores Macedo, Guerra e Macedo (2019), a multirreferencialidade promove o rompimento da análise do conhecimento de forma tradicional, fundamentada na perspectiva didática e de transposição, que segundo o autor não corresponde à profundidade e complexidade das relações envolvidas no compartilhamento de experiência, que considerando somente um dos sujeitos incluso será sempre singularizada, mediante as outras nuances que os compõem.

O JOVEM E O ADULTO: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS E A MULTIRREFERENCIALIDADE

A sociedade é constituída por pessoas de diversas faixas etárias, e estes se relacionam no meio social permanentemente, nas inúmeras possibilidades de interação que os encontros entre pessoas permitem. Entretanto, quanto às feiras livres, sabe-se que estas representam um espaço de negociações mercadológicas e trabalho e, desta forma, entende-se que geralmente são atividades desempenhadas por jovens e adultos feirantes, que se encontram atuando enquanto mercadores, interagindo com os consumidores e visitantes que utilizam as feiras livres como espaço de consumo e

entretenimento cultural. Segundo Minnaert (2008), enquanto espaço, a feira se caracteriza pela familiaridade do mundo doméstico e das ruas, com suas regras e valores próprios.

Atualmente, longe de serem grandes centros comerciais, as feiras são locais de pequeno comércio, onde as pessoas vão adquirir produtos necessários à subsistência. Muitos bairros distantes do centro das cidades têm nas feiras um dos poucos espaços para seus moradores encontrarem as mercadorias de que necessitam (Minnaert, 2008, p. 130-131).

Dessa forma, o encontro de jovens e adultos que comercializam em feiras livres pode representar trabalhadores artesãos, produtores agrícolas, comerciantes de produtos em geral e de vários ramos comerciais, como da indústria, da cidade e do campo, enquanto os compradores e visitantes são pessoas das redondezas, moradores que compõem uma área geográfica, que utilizam as feiras livres como espaço de acesso a produtores como alimentos, vestuários e utensílios diversos.

Sobre o perfil desses sujeitos, estudos como de Castro e Cunha (2020), Leão (2007), Kelh (2007) destacam a área profissional como fator primordial desta fase. A inserção em atividades profissionais garante ao indivíduo experiências nas áreas das relações sociais e financeiras, além de organização diária pautada numa demarcação temporal promovida pelo emprego. Tais relações promovem a função profissional como “parte identitária destes indivíduos” (Leão, 2007, p.40).

Para Vedana (2013), o feirante, que representa a figura do mercador e comerciante não pode ser classificado apenas como um trabalhador urbano, visto que, geralmente a cidade é o local da realização da feira livre, uma vez que a sua atuação é muito mais complexa, pois ele é responsável pelo trânsito de mercadorias entre diferentes localidades, proprietário do seu negócio, que pode representar um negócio de família. E ainda, mesmo que se configure como proprietário, desenvolve desde as tarefas mais básicas de trabalho aos processos mais elaborados como a sistematização de conhecimentos no campo da economia, gestão, agricultura, entre outros que engajam a amplitude do mercado, que para Vedana (2013, p. 45) “colocando esse trabalhador em sintonia com os processos de globalização e transformações sociais, econômicas e urbanas, ainda que, em alguns casos, não se expressam nesses termos”.

Segundo Almeida; Santos (2019) as feiras livres são eventos que representam a sociabilidade entre as pessoas e seus produtos, representando um espaço cultural e diversificado e, desta forma, constituem uma forte influência social, para além das relações de compra, mas, sobretudo relações sociais, que trazem características de quem as frequenta, como cheiros, hábitos, diálogos ou métodos de compra, disseminando cultura e relações identitárias do lugar de onde pertence, contribuindo para a

manutenção cultural a partir da preservação de características passadas por gerações, com interações dos valores culturais de um povo. “A interação social é facilmente identificada na relação entre vendedores e fregueses. Muitas dessas relações, por serem bastante frequentes, passam a se estabelecer por meio da amizade, do costume e não mais pelo simples motivo de compra” (Almeida; Santos, 2019, p. 234).

Entendendo as relações entre os temas abordados, a multirreferencialidade se constitui nas feiras livres a partir de conexões múltiplas manifestadas pelos sujeitos e suas interações nos espaços sociais.

PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa se deu sob a perspectiva de exploração bibliográfica com procedimento de análise de conteúdo. A busca de textos foi realizada na plataforma Capes com o recorte temporal entre 2010 e 2021. A investigação assumiu uma natureza qualitativa, que com base em Gil (2022), o paradigma interpretativo tem como foco a compreensão da realidade dentro da sua dinâmica natural.

Visando selecionar pesquisas, foram usadas como palavras-chave as seguintes unidades de registro: conhecimento, cultura, feiras livres, jovens e adultos e multirreferencialidade, de forma individual ou em combinações, em busca de estudos na plataforma científica Repositório CAPES. A fim de refinar a quantidade de trabalhos, foi aplicado um recorte temporal entre os anos de 2010 - 2021, com o intuito de trazer uma perspectiva mais atualizada sobre o tema e garantir uma análise satisfatória dos dados encontrados.

[BC2] O material selecionado para o desenvolvimento deste estudo foi pesquisado e organizado em ordem cronológica. Em seguida, catalogados por seus títulos, autores e objetivos.

Inicialmente foram encontrados como resultado 19 trabalhos, após o recorte temporal, uma vez que o foco de análises foram os conteúdos sobre os conhecimentos difundidos nas feiras livres, realizou-se uma nova triagem com base nos critérios acima estabelecidos e, por fim restaram para análise 9 trabalhos científicos entre artigos, dissertações e teses. Os textos foram analisados a partir das categorias conhecimentos, cultura e multirreferencialidade. A escolha se deu inicialmente a partir da problematização da pesquisa, visto que, o foco é compreender a relação destes conceitos com as feiras livres enquanto promotora de conhecimentos.

DIÁLOGO COM AS PISTAS ENCONTRADAS

Os estudos dos textos explorados para a pesquisa apontam que as feiras livres são manifestações culturais que difundem conhecimentos dos indivíduos que as compõem. O quadro 1, a seguir, mostra a diversidade de temas explorados por 9 publicações científicas sobre conhecimentos revelados nas relações constituídas nas feiras livres, entre eles: conhecimentos matemáticos, saúde, trabalho, gestão e administração comercial e habitação. É importante ressaltar que, os temas elencados aqui, não se encerram, apenas são um recorte de pesquisas, que a partir dos objetos de investigação, apresentam alguns resultados sobre o conteúdo abordado.

Com base no quadro 1, apresenta-se os temas encontrados nos trabalhos selecionados relacionando-os com os conhecimentos desenvolvidos e difundidos nas feiras livres.

Quadro 1:Recortes de pesquisas sobre feiras livres

	Título do artigoano ()	Autor (a)	Objetivo	Tem as encontr ados
1	Riqueza que Mexe com os Sentidos: Feira Livre de Senhor do Bonfim (2013)	ANDREIA CRISTINA DA SILVA BARBOSA	Refletir sobre saberes e fazeres da feira livre, relacionando ao processo de construção de conhecimento	Conhecimentos Matemáticos
2	O comer, o Corpo e a Saúde de Homens em Feira Livre da Cidade de Salvador- Bahia (2014)	JULIE DE ANDRADE ALVES	Interpretar os sentidos e significados que os homens atribuem ao comer, ao corpo e a saúde no contexto de uma feira livre	Saúde
3	O trabalho na feira livre e seus riscos: uma abordagem sobre a percepção de feirantes (2015)	ERYKA MARIA RODRIGUES PEREIRA	Conhecer as condições, processos e relações de trabalho, bem como, a análise da percepção de feirantes sobre os riscos relacionados ao trabalho na Feira	Trabalho
4	Condições Higiênicas Sanitárias da Carne Bovina In Natura Comercializada na Feira Livre do Município de Jiquiriçá e o Uso de Quitosana como Antimicrobiano Natural	ALESSANDRA SANTANA SILVA	Avaliar as condições sanitárias da carne bovina in natura comercializada na feira livre, e testar o efeito da quitosana como antimicrobiano natural para o controle microbiológico do alimento.	Saúde
	(2015)			

5	Diagnóstico das Práticas de Comercialização dos Produtos pelos Agricultores Familiares na Feira Livre de Serrinha - Bahia(2016)	ANDREA DE OLIVEIRA SILVA	Elaborar um diagnóstico das práticas de comercialização dos produtos oriundos dos agricultores familiares na feira	Gestão e Administração Comercial
6	A Comercialização de Pescado nas Feiras Livres de Feira de Santana - Bahia: concentração de Elementos Traços em Camarões (<i>Litopenaeus vannamei</i>) Oriundos da Baía de Todos os Santos (2017)	THAISE DO NASCIMENTO SANTOS	Caracterizar a dinâmica de comercialização do pescado nas feiras livres e avaliar a concentração de elementos traços em camarões (<i>Litopenaeus vannamei</i>), oriundos da BTS.	Comércio e Saúde
7	Feira-casa: um estudo etnográfico sobre feirantes-moradores da Feira de São Joaquim (2018)	CARINA A. MORAES GAZAR BARBALHO	Identificar o significado de morar na Feira a partir da rotina e relações no local	Habitação
8	Sementes do Tempo, Colheitas da Vida: Cultura e Trabalho de Feirantes no Recôncavo Baiano-Santo Antônio de Jesus (1950-1970) (2018)	HAMILTON RODRIGUES DOS SANTOS	Apresentar a vida cotidiana de homens e mulheres que se deslocavam de várias áreas rurais do Recôncavo baiano para trabalhar como feirantes na feira livre, entre os anos de 1950 a 1970.	Trabalho
9	Avaliação Bacteriológica e Molecular por Spoligotyping da tuberculose a partir de Bovinos e Bubalinos abatidos em Abatedouros Oficiais e em Vísceras Comercializados nas Feiras Livres no Estado da Bahia- Brasil (2019)	EVELIN SANTIAGO VASCONCELOS DOS SANTOS	A investigar a enfermidade causada pelo <i>Mycobacterium bovis</i> , nos animais comercializados de forma oficial nas feiras livres da Bahia	Saúde

Fonte: (autores 2025)

Como é possível observar, os temas identificados nos textos representam conhecimentos presentes no dia a dia da feira, como o conhecimento matemático exposto em Barbosa (2013), trazendo exemplificação de algumas medidas de comprimento, massa e capacidade. Embora essas medidas estejam bem definidas em uma Matemática dita formal, no contexto dos sistemas de medidas, nas feiras livres, o que parece é que elas foram associadas aos saberes-fazeres que facilitassem a

compreensão para quem vende: o quilograma de manga, por exemplo, fora substituído por uma bacia, o litro do amendoim cozido, ainda que a mercadoria seja sólida, é medido em uma lata de óleo.

Outra abordagem encontrada é a alimentação relacionada a saúde, expondo a ideia de que comer bem é comer muito. Importante visualizar nesta afirmativa, a disseminação de aspectos de ordem cultural, no que tange a alimentação. E segue com outros hábitos culturais apresentados, como a rotina de chegar cedo à feira e comer uma comida típica, em uma roda de conversas, seja com homens, mulheres, ou até mesmo com o proprietário da barraca e/ou restaurante onde é oferecida a iguaria, revela um pensamento cultural do comer como força para o trabalho, além da possibilidade de interação promovendo a socialização, entre feirantes e clientes. Além disso, em alguns trabalhos os alimentos foram identificados como um dos elementos primordiais na função comercial da feira, ressalta aqui, o alimento com significado cultural de representação regional, temporal e de interação social.

Outra perspectiva que contempla o conhecimento cultural é apresentada pelo tema habitação, conforme exposto no estudo de Barbalho (2018). Então é preciso entender que não existe uma relação única para definir as formas de moradia, seja urbana ou rural, mesmo sendo comum imaginar que quando se trata sobre moradia, a ideia é que, provavelmente, deve ocorrer numa residência nos moldes característicos da área urbana que circundam a feira livre ou a ordem arquitetônica que configuram casas e prédios no lugar onde estejam situadas.

Na investigação proposta por Pereira (2015), esse conceito é construído e trabalhado a partir da ressignificação do espaço da feira não somente como lugar de vendas, mas de moradia para muitos dos feirantes que nela trabalham.

As investigações científicas encontradas em (Alves, 2014), (Silva, 2015), (Santos, 2017) e (Santos, 2019) apresentaram similaridades e todas constituídas no ambiente de feira livre que tratam da abordagem da segurança alimentar com nuances de saúde e geração de renda que ocorrem neste ambiente. Sobre a força da identidade da feira ramificada no aspecto econômico, Lacerda (2019) informa que apesar de ser identificada primordialmente pela função de comercialização, a feira também é local de estabelecimento de conexões, relações de troca e diferentes manifestações. Por consequência, reforça a percepção que as feiras livres, para além das atividades com fim mercadológico, representam e difundem na relação social, as manifestações culturais, conhecimentos e informações produzidos pelos sujeitos que as constituem.

O artigo de Alessandra Silva (2015), que visa determinar os níveis de higiene e condições sanitárias da carne comercializada na feira de Jequiirjá, pontua sobre as características da feira ao citar que elas são constituídas por compartilhamentos, relações de troca e diálogo trazendo referências para fundamentar os argumentos apresentados. E com isso conseguiu apontar elementos da educação popular e do multiculturalismo que compõem o ambiente de feira livres. Suas conclusões identificam a necessidade de maior investimento em ações de limpeza e saúde para o local.

Com intenção de identificar o nível de contaminação de espécie de camarão comercializado nas feiras livres de Feira de Santana, Thaise Santos (2017) dedica um capítulo do seu estudo às feiras livres destacando as características relacionadas à comercialização ocorrida nestes espaços, apresentando o desenvolvimento da mercantilização como consequências daquela. A autora ainda aborda de forma detalhada a perspectiva mais trabalhada na área das humanidades, que é da feira enquanto espaço social, destacando as relações entre os sujeitos pertencentes a este ambiente, que possui cotidiano próprio.

Extremamente sutil, a multirreferencialidade segue apresentando uma crítica a **gestão administrativa**[BC3] por não garantir políticas públicas para fornecer condições dignas aos feirantes. Posteriormente, no mesmo estudo é descrito a história da feira que originou a cidade de Feira de Santana, na Bahia, trazendo os diferentes sustentos das feiras da cidade, registrando também a negligência com os aspectos higiênicos de algumas feiras, visto que os resultados da pesquisa, corroboram para nível de concentração de elementos químicos no camarão superior aos estabelecidos pela Anvisa, e esta condição pode gerar riscos à saúde dos consumidores. Neste âmbito, os jovens e adultos comerciantes, precisam estar regidos por normatizações que orientam suas práticas de comercialização nas feiras livres, conforme Silva (2016).

Evelin Santos (2019) analisou a presença de bactérias em carnes e vísceras comercializados em feiras livres. No entanto, não menciona em nenhum aspecto sobre os significados e conhecimentos pertencentes às feiras livres. Neste estudo a autora se refere às feiras livres apenas como espaço de coleta para atender o objeto da sua pesquisa. Por ser uma temática direcionada a outras áreas do conhecimento, dedicadas à saúde humana e se tratar de uma abordagem mais específica, considera-se que possui tendências de não expressar o reconhecimento das possibilidades e complexidades representadas nos espaços populares e como estas influenciam na formação sócio afetiva de todos os que convivem no espaço (Burnham, 2012).

A partir da feira enquanto local de trabalho (Pereira, 2015; Santos, 2018), o sujeito atua com atividades no campo da gestão e administração, uma vez que desenvolve habilidades e capacidade de condução sobre seu próprio negócio, assim como estabelece relações tanto no âmbito de fornecimento quanto de consumo, logística e financeiro.

Essas discussões mostram que as feiras livres também podem receber contribuições externas, como políticas públicas que incidem sobre novos conhecimentos para a prática de atividades comerciais que precisam ser assumidas coletivamente. Dessa forma, a troca de conhecimentos e informações não ocorrem de modo fechado pelos sujeitos que diretamente se relacionam, mas por intervenção de outras relações sociais que, como no caso orientado no âmbito da saúde, é de interesse da população como um todo, exigindo normatizações que orientem as práticas de comercialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A feira livre é um espaço onde estão envolvidos diversos conhecimentos, é relevante considerar que é o espaço de atuação de jovens e adultos trabalhadores. Por isso, é um espaço amplo de difusão de conhecimento no dia a dia destas pessoas, e por este viés, é importante reconhecer que esses sujeitos produzem e promovem conhecimentos seja como feirante, consumidores e visitantes, e que na constante interação entre os diversos atores sociais que nela se encontram e se comunicam possibilitam uma mistura de culturas que inevitavelmente, identifica os hábitos, a forma e principalmente, as vivências do povo do lugar.

Os resultados encontrados a partir do desenvolvimento deste estudo deram condições de ampliar e perpetuar conhecimentos que envolvem temas como conhecimentos matemáticos, saúde, trabalho, gestão e administração comercial e habitação nas feiras livres, assim como permitiram a identificação da feira livre como manifestação dos jovens e adultos em diferentes relações, estabelecendo conexão com a multirreferencialidade.

Ademais, é relevante destacar a necessidade de maior aprofundamento sobre a temática, visto que as temáticas não se esgotam nos elementos aqui destacados, motivando novas investigações, para ampliar a compreensão dos conhecimentos manifestados por jovens e adultos nas feiras livres, assim como aprofundar em conteúdos que proporcionam discussões significativas, como trabalho e gênero, educação popular, caracterização socioeconômicas dos comerciantes, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Juliana Nogueira; SANTOS, Fernanda Reis dos. A feira livre de Ipiranga: uma análise cultural. *Pontos de Interrogação*, v. 9, n. 1, jan.-jun., p. 227-243, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/7018> Acesso em: 27/08/2021.
- BURNHAM, Teresinha. Espaços multirreferenciais de aprendizagem locus de resistência à segregação sociocognitiva? In: *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão*. Salvador: EDUFBA, 2012a.
- _____. Espaços de aprendizagem uma discussão entre aprendizes no espaço de (in)formação da REDPECT. In *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão*. Salvador: EDUFBA, 2012b.
- CASTRO, Liliane Borba; CUNHA JÚNIOR, Adenilson S. Caminhos que se inter cruzam entre a educação do campo e a educação de jovens e adultos: marcas da educação popular. *Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*, v. 22, n. 1, 2020. e-ISSN: 1982-3010.
- CUSHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 1999. pdf.
- FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projeto de Pesquisa. 7ª. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2022.
- GODOY, I. W.; ANJOS, F. S. dos. A importância das feiras livres ecológicas: um espaço de trocas e saberes da economia local. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 2, n. 1, fev. 2007a. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/1943/1771>. Acesso em: 14 set. 2021
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: *OUTRO OLHAR – Revista de Debates*, ano V, n. 6, p. 42-53, set. 2007. Belo Horizonte.
- LACERDA, Fernanda. A Feira Como lugar de Saberes e Fazeres. XIII Colóquio Nacional e VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Out 2019.
- LEÃO, Geraldo Trabalho e desemprego entre os jovens: desafios para as políticas públicas In: *Outro olhar Revistas de Debates*, Ano V, nº 6. p. 37- 41. Belo horizonte, Setembro de 2007.
- MACEDO, Roberto; GUERRA, Denise; MACEDO, Tarsio. Redes e formação: argumentos e experiências multirreferenciais. *Revista Observatório*. v5, nº1, Janeiro de 2019.
- MARTINS, João Bruno. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, maio/jun./jul./ago., p.1-13, 2004.
- MINAERTE, Ana Cláudia de S. Teles. A feira livre sob um olhar etnográfico. In: FREITAS, Maria do Carmo Soares de; FONTES, Gardenia Abreu Vieira; OLIVEIRA, Nilce de. *Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura*. Salvador: UFBA, 2008. p.1-21.

Disponível

em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/52508/mod_folder/content/0/A%20feira%20livre.pdf?forcedownload=1 Acesso em 14/09/2021.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ARAÚJO, Marcos Antônio Alves de. Territorialidades e sociabilidades na feira livre da cidade de Caicó (RN). Caminhos de Geografia, Natal, v. 17,

n. 23, p. 244-249, 12 jan. 2005. Trimestral. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15406/8704>. Acesso em: 22 set. 2021.

RIBEIRO, Nubia Moura,; MENEZES, Ana Maria Ferreira; CAMPOS, Maria de Fatima Hanaque; Difusão e Gestão do conhecimento: conceitos, analogias, convergências e divergências. In: MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; ROCHA, José Cláudio. (org.). Cognição: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento. Salvador: EDUNEB, 2016.

SALES, Aline Pereira; REZENDE, Liviane Tourino.; SETTE, Ricardo de Souza. NEGÓCIO FEIRA LIVRE: UM ESTUDO EM UM MUNICÍPIO DE MINAS GERAIS. III Encontro de

Gestão de Pessoas e Relação de Trabalho. João Pessoa PB 20 a 22 de fevereiro de 2011. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR395.pdf> Acesso em 14/09/2021.

SANTA ANNA, Jorge. A cultura como elemento agregador para as unidades de informação: pluralizando manifestações culturais. RDBCI: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf. Campinas, SP: v.15 n.1, p. 82-98. jan/abr 2017.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8641700/pdf> Acesso em: 21/09/2021.

SANTOS, Margarete Silva dos; FERREIRA, Daise de Jesus.; SANTOS, Rosangela Leal.; A Feira Livre como alternativa de geração de renda para agricultura familiar no município de Santo Estevão-Ba. In: Estudios Territoriales, VI Congreso Iberoamericano de Estudios Territoriales y Ambientales. São Paulo, 8 a 12 de setembro de 2014. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/665>. Acesso em 21/09/2021

VEDANA, Viviane. FAZER A FEIRA E SER FEIRANTE: A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DO TRABALHO EM MERCADOS DE RUA NO CONTEXTO URBANO. Horizontes

Antropológicos, Porto Alegre, ano 19, n. 39, p. 41-68, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/C7cdWKqZSyDDcgbphcRWhvg/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 27/09/2021.

Capítulo 15



10.37423/250309823

OS EFEITOS DA PANDEMIA NAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LITERATURA NOS CURSINHOS POPULARES DA UNESP DE ARARAQUARA.

Juliana Pedrosa Cavalcante

Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Luana Miranda Ibrahim

Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Vitor Magalhães Dias

Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Maria Clara Gonçalves Muanis

Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Alexandre Silveira Campos

Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara



1. INTRODUÇÃO

A pesquisa coletiva foi desenvolvida pelo grupo PET Letras e analisa o contexto e os impactos do ensino remoto de Literatura na sala de aula, delimitado nos cursinhos populares vinculados à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho — UNESP — na cidade de Araraquara, São Paulo. O trabalho considera os impactos sociais, estruturais e metodológicos do ensino remoto, bem como as consequências e as defasagens causadas por essa modalidade na volta presencial de aulas nos núcleos populares de ensino que fazem parte da análise.

Para sondar o panorama pós-pandêmico nos centros educacionais populares de Araraquara, um questionário foi formulado pelos autores para fomentar e pautar uma discussão em torno das metodologias de ensino de literatura nesses espaços, as mudanças, as adaptações e os impactos acarretados pelo ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. Os dados da pesquisa foram levantados por meio de entrevistas, guiadas pelo questionário, com os membros da coordenação pedagógica e os professores de literatura do “Cursinho Geração NEAR” e do “Cursinho Unificado do Câmpus de Araraquara — Núcleo CUCA IQ”.

O objetivo deste artigo é compreender o cenário educacional pós-pandêmico nos cursinhos populares vinculados à UNESP de Araraquara e associar os resultados, coletados pelo grupo, com a teoria de ensino de literatura que a defende como um instrumento de mudança e de impacto social primordial para a constituição da subjetividade dos estudantes e da formação de leitores, segundo os autores Candido (1995), Perrotti (1999) e Ginzburg (2012). Alia-se portanto às diretrizes dos cursinhos populares — a democratização do acesso à educação superior e às oportunidades de ingresso às universidades, bem como a formação de sujeitos críticos e capazes de refletir e transformar a realidade social — com a fundamentação do ensino de literatura, mencionada acima.

Sendo assim, as perspectivas sobre a literatura na sala de aula e sobre as lacunas do atual ensino da disciplina na educação básica brasileira ajudam a compreender como a pandemia intensificou o ensino mecanizado, “fantasmagórico” e distante da realidade social dos estudantes. Associadas a essa perspectiva, as respostas coletadas no questionário apontam para um distanciamento catastrófico entre os livros e os estudantes, bem como para a necessidade de investimentos e de infraestrutura para que o ensino, não só de literatura, impacte o desenvolvimento social e cívico dos alunos nos centros populares de ensino público e gratuito.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 PENSAR EM LITERATURA É PENSAR EM LINGUAGEM: TRÊS PERSPECTIVAS PARA O DEBATE

Para que se investigue as problemáticas apontadas pelo PET Letras no referido contexto político-sanitário é mais do que necessário refletir acerca da formação dos professores que atuaram nas turmas de linguagens dos cursinhos populares destacados. Dessa forma, vale ressaltar que, na circunstância dos cursinhos de Araraquara, vinculados às quatro unidades da Unesp¹, observa-se uma grande presença de professores com formação em andamento (em certos casos já concluída) em Bacharelado e/ou Licenciatura em Letras, uma vez que há oferta do curso de ensino superior em um dos *campi* que participa da organização dos cursinhos. Por isso, foi escolhido trazer uma concepção inicial acerca do objeto literário para que a visão de literatura esteja alicerçada em bases teóricas estabelecidas nas teorias literárias.

Dentro de tal perspectiva teórica de estudo, são recorrentes as incursões a respeito da relação entre texto e leitor, essencialmente ao considerar as dimensões em que se pode aproximar um do outro. Nesse sentido, foram elencados três principais autores, cujas visões confluem em uma mesma direção de análise: em primeiro lugar, o ensaio “O direito à literatura” (1995), do crítico literário Antonio Candido, ajuda-nos a compreender o papel humanizador do trabalho com a linguagem literária e, sobretudo, como esse aspecto é de crucial importância na formação intelectual e subjetiva dos alunos. Em segundo lugar, o texto do professor Edmir Perrotti – “Leitores, leitores e outros afins” (1999) – é de utilidade para pensar, especificamente, na formação crítica e intelectual do público discente, justamente questionando a formação de leitores e não leitores. Por fim, o texto do professor Jaime Ginzburg – “O ensino de literatura como fantasmagoria” (2012) – evidencia a problemática das cartilhas de leituras para o vestibular, ao demonstrar como as concepções mercadológicas atuam no desaparecimento da contemplação estética em favor de dados bibliográficos e sintetizantes dos textos que se propõem ensinar, de modo a favorecer um ensino mecanizado da literatura.

Em primeiro lugar, o ensaio de Candido (1995) serve de base para entender o papel da literatura mediante o corpo social. Proferido, em primeiro momento, em forma de palestra para os alunos do curso de Direito da Faculdade Presbiteriana Mackenzie, no ano de 1988, o crítico literário, no rol dos assíduos debates acerca de Direitos Humanos devido ao então recente fim da Ditadura Cívico-Empresarial-Militar brasileira, problematiza o lugar da arte de contemplação literária dentro da racionalidade técnica do neoliberalismo ascendente. Segundo o autor, há uma incompatibilidade

dentro de tal lógica, uma vez que, ainda que sejamos a sociedade mais próxima de erradicação da fome e com as maiores chances de garantia dos direitos básicos fundamentais, o individualismo egoísta, exponencialmente propulsionado pelo sistema capitalista de produção, impede-nos de chegar a tais conquistas. Assim, Candido destaca que “os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria” (1995, p. 235).

Em contrapartida, o questionamento realizado pelo autor é o de pensar a presença dos direitos humanos no cerne individualista da sociedade contemporânea. Assim, recorre ao padre Padre Louis-Joseph Lebret e nos incute à discussão dos “bens compressíveis” e dos “bens incompressíveis”: sendo os primeiros aqueles responsáveis por garantir a dignidade básica dos indivíduos, de forma a assegurar as necessidades mínimas para que se sustentem como sujeitos; já os segundos se encaixam na categoria dos elementos supérfluos à vivência humana, isto é, aqueles que podem ser comprimidos do cotidiano sem grandes perdas. Assim, a chave de leitura proposta por Candido é refletir de que modo é possível estabelecer parâmetros para aquilo que é realmente necessário para a vida em sociedade individualista, uma vez que todos os sujeitos podem alegar necessidades especiais próprias.

Nesse viés, seria a literatura um dos bens fundamentais para a sobrevivência digna? A camada mais pobre da sociedade, que convive diariamente com a fome e a miséria, deve ter acesso aos clássicos da literatura mundial?

É preciso pensar, então, a partir do papel que o trabalho estético com a palavra manifesta na formação cognitiva e psíquica dos alunos: o necessário é entender que a literatura não se configura apenas como uma mera documentação ficcionalizada de um tempo histórico. Ela é dotada, no seu centro, da importante capacidade de fabulação, a qual desempenha função humanizadora na formação da personalidade, além de servir como instrumento de tomada de consciência – de si e do mundo. Dito de outro modo,

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (Candido, 1995, p. 245).

Por conseguinte, as discussões do intelectual Edmir Perrotti, que se constituem em “Leitores, leitores e outros afins” (1999), tomam lugar de destaque. O debate proposto pelo professor se inicia com as considerações do filósofo existencialista Jean-Paul Sartre, o qual destaca a diferença entre “fazedores de livros” e “escritores”. Os primeiros, diante desta perspectiva, seriam meramente reprodutores mecanizados de uma atividade técnica alienada, cujo objetivo final é a máxima produção em larga

escala. Já os segundos estariam mais sensibilizados com a ordenação artística do texto que produzem, ao pensar questões de trabalho estético mais conscientemente. Isso posto, Perrotti (1999) transpõe o debate para os receptores dos textos, alegando haver um abismo também entre os “leitores” e aquilo que ele denomina “ledores”: enquanto os primeiros demonstram preocupação em desvelar o desenrolo literário dos textos que lêem, os segundos “seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las” (Perrotti, 1999, p. 27).

A principal defasagem entre os conceitos propostos se conecta a partir da relação estabelecida com a prática de leitura, defendida pelo professor como “atividade que envolve essencialmente um modo de relação com a linguagem e as significações” (Perrotti, 1999, p. 27). Dito de outro modo, a substancial diferenciação entre ser um leitor e um ledor, segundo o que mostra Edmir Perrotti, é assumir uma posição ativa no desvelamento dos significados proporcionados pelo discurso literário complexificado: os ledores enxergariam o texto como aquele que “não aparenta profundidades de discussão e argumentação, tornando-se apenas uma mera ‘exposição sem mistérios das poeiras do mundo’” (Perrotti, 1999, p. 27 *apud* Cavalcante, *et al.*, 2024, p. 96), enquanto os leitores se configurariam como “seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo” (Perrotti, 1999, p. 27).

Dessa maneira, é preciso que se pense, assim como afirma o autor, em um contexto geral que possibilite tais construções de *práxis* crítica e ativa. Trata-se, em um nível mais amplo, de entender o modo como instituições responsáveis pela formação educacional têm sido organizadas e, principalmente, entender as políticas públicas que fundamentam tais ações. Isto é,

[...] a formação de uma sociedade leitora envolve não apenas a criação de instituições indispensáveis à sua constituição (escolas, bibliotecas, editoras, livrarias, entre outras), como também uma reflexão aprofundada sobre a natureza dessas instituições, o sentido de suas orientações e de suas práticas. Perrotti (1999, p. 29)

Mediante essas considerações, propomos a argumentação do também professor Jaime Ginzburg (2012), em vistas de concluir mas sem encerrar o debate apresentado. Também preocupado com os pontos suscitados por esse extenso e importante debate, o provocador ensaio “O ensino de literatura como fantasmagoria” (Ginzburg, 2012) ajuda a entender o espaço social destinado à sexta arte no mundo contemporâneo, principalmente quando considera-se tal cenário de instrumentalização de conceitos para aplicação em provas de vestibular.

Roland Barthes, importante crítico literário e pensador das humanidades no século XX, estabelece a máxima de que, em caso de tempos de cólera, em que só pudéssemos escolher uma disciplina para se ensinar nas escolas, a opção acertada seria a de literatura, haja vista que, para ele, “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (Barthes, 1992, p. 18). Para o professor brasileiro, recuperando indiretamente a proposição de Barthes, o ensino de literatura nas escolas – estendido, aqui, para cursinhos preparatórios ao vestibular – é dotado do mesmo potencial aglutinador, devido à complexidade de construção a que o texto literário está exposto. Contudo, o que se observa paulatinamente nas escolas e instituições de ensino brasileiras é o mero engessamento dos conceitos teóricos, de forma a minimizar o estudo estruturado do texto apenas a conteúdos como nome do autor e escola literária a que pertence.

O sistema capitalista de produção, mais uma vez, dispõe-se a aparar qualquer tipo de perspectiva contrária a tal instrumentalização, oferecendo opções ainda mais degradantes ao estudo compenetrado que se tem desenvolvido no Ensino Superior. Sob a ótica de profissionalização acelerada e reprodução alienada de conteúdos e conceitos, cria-se um sistema indisciplinante da matéria textual. Conforme aponta Ginzburg (2012, p. 212),

Em um círculo vicioso, escolas de ensino médio e cursinhos preparatórios se organizam em função de perfis de exames vestibulares. Acostumados às rotinas previsíveis e aos princípios de trabalho das aplicações dos exames, muitas escolas condicionam os ambientes de ensino à preparação para o alcance de vagas no ensino superior. O ensino de literatura se torna, desse modo, alavanca para realização de provas. Essa função instrumental caracteriza com exatidão, para a direção da escola, as famílias e os estudantes a partir de um critério de qualidade do professor e de suas aulas – será um bom professor aquele que se preparar bem para os exames.

Dessa forma, a racionalidade estudantil se volta para essa mesma lógica, ao ignorar as dimensões estéticas, sociais e culturais do texto e dos alunos. O imediatismo dos tempos atuais, assim, opera mais uma vez no desenvolvimento formativo dos jovens brasileiros: “Ler livros quando se pode obter o mesmo resultado final com esquemas, fórmulas e resumos?” (Ginzburg, 2012, p. 214). Nesse viés, o trabalho complexo de desvelamento ativo dos significados do texto, que caracteriza o “leitor” de Edmir Perrotti (1999), é deixado de lado, juntamente com os potenciais de fabulação e imaginação de novas possibilidades de ver o mundo – ambos deflagrados por Candido (1995). Por fim, o que resta é pensar a veiculação das obras em sala de aula, essencialmente refletindo acerca da composição das políticas de ensino no país.

2.2 Cursinhos populares no Brasil

Para a realização do panorama histórico dos cursinhos populares no Brasil, *a priori*, será abordado o início dos cursinhos pré-vestibulares no país a partir do ensaio “Da ‘invenção’ do vestibular os cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional” (2010), da socióloga brasileira Dulce Consuelo Andreatta Whitaker. Além disso, para o esclarecimento sobre a criação da modalidade popular dos cursinhos, será utilizada a tese *Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da unesp: alguns condicionantes à sua criação e transformação* (2009), da autora Fernanda Furtado Camargo.

No Brasil, os cursinhos pré-vestibulares foram criados na mesma época da criação de provas para ingresso à educação superior. Assim, é apontado que os primeiros surgiram em 1910, quando os exames de admissão ao ensino superior foram introduzidos e oficialmente chamados de Exames Vestibulares em 1915, pela Reforma Carlos Maximiliano (Bonfim, 2003 *apud* Whitaker, 2010).

Nesse sentido, Whitaker citou a obra *Como se faz a indústria do vestibular*, de Sônia Guimarães (1984), pois ela expõe que foi durante a década de 1920 que o número de candidatos ao ensino superior começou a exceder o número de vagas disponíveis, de modo a desencadear uma crescente no número de cursinhos focados nos exames de admissão da universidade. Segundo o relato de Whitaker (2010, p. 291), os cursinhos funcionam da seguinte maneira na década de 1950:

Eram instalados em salas modestas, em bairros próximos ao centro da cidade, sem nenhum aparato que os destacasse na cena urbana. Funcionavam graças ao esforço de professores interessados, eles mesmo proprietários do empreendimento, que obedecia a uma formulação por assim dizer artesanal, com aulas intensivas que desenvolviam os conteúdos complexos elencados para os vestibulares das poucas universidades da época. Os cursinhos eram, então, específicos para cada uma das três áreas acadêmicas: exatas, biológicas e humanas.

Em relação aos cursinhos pré-vestibulares populares no Brasil, Camargo (2009) aponta que estes têm uma história intrincada e significativa, moldada por diferentes contextos sociais, políticos e educacionais ao longo do tempo. O surgimento dessa modalidade remonta à década de 1950, quando alunos da Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) deram os primeiros passos na criação dessas instituições. Contudo, foi nos anos 1990 que os cursinhos populares experimentaram uma expansão notável, tornando-se uma presença marcante em vários municípios do estado de São Paulo.

Desse modo, os primórdios dos cursinhos populares remontam aos debates sobre o projeto de desenvolvimento nacional nas décadas de 1950 e 1960, marcadas pelos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Nesse período, os cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO), em São Carlos, ganharam destaque. Esses

momentos foram caracterizados por uma reflexão sobre as práticas democráticas e uma mudança na consciência dos trabalhadores diante das práticas dominantes até então.

Posteriormente, o período da ditadura militar (1964-1985) desempenhou um papel crucial na formação dos cursinhos populares, com a Teologia da Libertação influenciando a identidade dessas instituições. O terceiro momento, que se estende do final da década de 1980 até os dias atuais, testemunhou a formação de cursinhos pré-vestibulares da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Esse período foi marcado por mudanças políticas, hiperinflação e o surgimento dos "novíssimos movimentos sociais", o que contribuiu para a disseminação dessas iniciativas.

O último momento identificado pelo historiador Castro (2005), segundo Camargo (2009), representa um encontro e uma assimilação das experiências dos momentos anteriores, de forma a marcar um retorno à prática e ao método da educação popular no país. Esse encontro permitiu o surgimento dos cursinhos populares como entidades independentes, ultrapassando as fronteiras das universidades públicas.

Na década de 1990, houve um notável aumento no número de cursinhos populares, sinalizando uma conquista significativa de espaço. Camargo aponta que o pesquisador Bacchetto destacou, em sua tese *A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior* (2003), o fato de que, em 1991, havia apenas um cursinho pré-vestibular popular em São

Paulo, enquanto em 2000 já existiam quinze. Atualmente, os cursinhos populares são uma realidade nacional, estando presentes em diversas regiões do país.

A relação entre os cursinhos populares e a educação popular, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, é evidente em muitos estudos contemporâneos. Conforme Camargo (2009), os cursinhos da UNESP são coordenados e lecionados por alunos da própria universidade, o que proporciona um contato direto com estudantes recém-ingressos, modelo divergente a de outros do estado de São Paulo. Este formato permite uma visão crítica da realidade por meio do conteúdo específico do vestibular, contribui para a formação de uma perspectiva mais ampla e reforça o caráter social das instituições em pauta.

O aumento expressivo no número de cursinhos populares a partir dos anos 1990 é atribuído, em parte, à sociedade civil, destacando o papel dessas instituições na luta pela igualdade de acesso ao ensino superior. Enquanto os cursinhos privados se concentram na revisão dos conteúdos do ensino médio,

os populares enfrentam o desafio de superar a defasagem educacional dos alunos provenientes de escolas públicas (Camargo, 2009).

2.3 ANÁLISE DE DADOS

Conforme descrito anteriormente, a pesquisa, além dos debates e discussões do campo teórico explicitadas nos tópicos 2.1 e 2.2, também contou com o emprego de um questionário realizado através do *Google Forms*, o qual foi aplicado por meio de ambientes digitais: *Google Meet* e *WhatsApp*. Tal formulário, então, foi composto por 14 perguntas abertas, as quais foram elaboradas a partir dos preceitos de Lüdke e André (2014). As respostas, assim, encontram-se, de maneira transcrita, ao longo desta seção.

Em um primeiro momento, os docentes foram questionados sobre a relação que mantinham com os alunos, levando em consideração os poucos recursos que possuíam no período da pandemia. No que se refere às respostas obtidas, foi apurado que o contato com os alunos era realizado por meio de plataformas, como *WhatsApp*, *Google Meet* e *Classroom*. Além disso, as abordagens adotadas para o ensino de literatura foram baseadas em materiais didáticos autorais, aulas expositivas, apostila Anglo e é válido ressaltar que os docentes entrevistados optaram por não aplicar métodos de avaliação. Nesse sentido, evidencia-se que, segundo eles, a interação com os alunos era escassa, devido à solidão das plataformas digitais. Entretanto, quando existia alguma interação, limitava-se ao *chat* das chamadas, ou seja, pautava-se em contatos distantes — dificultando, assim, o acompanhamento da aprendizagem dos cursistas.

Em seguida, os entrevistados foram questionados sobre o aumento da evasão de alunos ocasionado pelo ensino remoto. Entre as respostas, foi ressaltado que a evasão é uma realidade comum aos cursinhos populares, mas que durante a modalidade *online* ela foi intensificada. Acredita-se que isto ocorreu devido à falta de acesso à internet, questões psicológicas e uma dificuldade dos estudantes em assumirem uma posição de autonomia de estudos, uma vez que a presença dos professores se tornou mais distante e a participação dos discentes teve uma acentuada queda nas salas de aula remotas.

Ademais, os docentes também descreveram as dificuldades no processo de transição das aulas presenciais para as remotas e como a metodologia de ensino foi alterada. Nesse viés, os professores destacaram, também, a sua percepção sobre os principais desafios enfrentados pelos alunos em suas jornadas de aprendizado durante a pandemia. De acordo com as respostas, a adaptação aos

equipamentos técnicos e a falta de estrutura e de instrumentos de ensino para os professores foram fatores degradantes para o ensino dos estudantes em 2020 e 2021. Por consequência, a participação dos alunos nas aulas e a adesão às atividades remotas reduziram gradativamente, o que resultou em um cenário de solidão do professor e afetou as práticas de ensino, as metodologias ativas e as dinâmicas em aula.

Para mais, outro fator discrepante nas observações dos professores foi uma defasagem notável dos estudantes em relação aos seus repertórios culturais, suas referências artísticas e culturais, bem como ao seu acesso aos meios artísticos, por exemplo, cinema, museu, parques e exposições. Dessa maneira, a distância do acesso à cultura configurou um cenário de afastamento físico e de interesse nessas áreas, o que prejudicou o desenvolvimento cidadão dos estudantes que não obtiveram acesso à cultura e ao lazer em um momento formador de suas vidas. Sendo assim, a ausência de vivências culturais restringiu as possibilidades de expressão dos estudantes, de forma a afetar negativamente seu repertório simbólico e sua formação enquanto sujeitos sociais.

Ao serem questionados acerca dos procedimentos e abordagens que permaneceram na sala de aula após o período de ensino emergencial remoto, os professores evidenciaram a heterogeneidade da volta ao ensino presencial. Enquanto a grande maioria declarou que ambientes virtuais e materiais *online* permanecem como a principal ferramenta auxiliadora na ministração das aulas, substituindo materiais físicos, há docentes que descartaram o uso de tais instrumentos digitais, uma vez que não havia adesão forte por parte do corpo discente. Nesse sentido, é válido ressaltar que as limitações estruturais às quais os cursinhos estão submetidos exercem uma significativa influência nas práticas pedagógicas, visto que a autogestão, nos casos analisados, conta com um financiamento escasso por parte da prefeitura municipal.

Quanto à participação e interação dos alunos na volta do ensino presencial, os professores observaram dois processos concomitantes: o primeiro evidencia um aumento significativo dos alunos após o retorno, tendo em vista que eles tiveram um ânimo maior pela oportunidade de socialização recém-estabelecida; o segundo, entretanto, mostra que houve alunos que preferiram não interagir devido à introversão desenvolvida no período da crise sanitária. Dessa forma, é possível inferir que a presença estudantil marcou uma mudança emocional nos alunos e nos professores com a volta da modalidade presencial, de modo que os docentes ficaram mais motivados para ministrar os conteúdos e os alunos demonstraram, em suas particularidades, disponibilidade para o envolvimento com as aulas.

Em relação às dificuldades do ensino presencial pós-pandemia, as quais não eram observadas no período pré-pandemia, os professores apontaram uma lacuna decorrente da falta de práticas letradas e interação em grupos durante o ensino remoto. Os alunos, embora tenham demonstrado aumento no interesse pela leitura, tornaram-se mais dependentes de dispositivos celulares e, mesmo escolhendo títulos por iniciativa própria, optaram por obras não obrigatórias, o que revela uma busca por diferentes formas de conexão com a literatura. A pandemia exacerbou não apenas a falta de letramento para interpretar textos básicos, mas também acentuou a dificuldade de socialização e evidenciou estudantes mais introvertidos.

Por fim, quanto às transformações no processo de aprendizagem dos alunos, os professores destacaram a vantagem do contato próximo permitido pelo ensino presencial, uma vez que é possível desenvolver uma atenção mais individualizada e uma percepção ampliada das dificuldades específicas de cada estudante. Nesse cenário, a interdisciplinaridade, por exemplo, foi uma estratégia pedagógica adotada, gerando pontos positivos, pois possibilita um aprendizado mais dinâmico, contextualizado e aplicável à realidade, o que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do estudante. Assim, as abordagens escolhidas pelos professores entrevistados buscaram pela formação de indivíduos reflexivos e preparados criticamente para lidar com questões complexas em diferentes contextos – aspectos defasados em razão da pandemia e do isolamento social.

Contudo, é necessário salientar que desafios surgiram, como a dificuldade em manter o foco devido às mudanças na rotina dos alunos, que agora enfrentam jornadas mais longas de trabalho ou estudos. Apesar dos desafios, ao longo do tempo, os alunos se adaptaram, revelando uma preferência por disciplinas favoritas que não eram tão evidentes durante o ensino a distância. Essas observações ressaltam a complexidade do cenário educacional pós-pandemia e a necessidade de adaptação contínua por parte dos educadores, com vistas para as dificuldades acadêmicas e os aspectos socioemocionais dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ao aprofundar-se sobre as práticas do ensino remoto no contexto pandêmico e como o ensino presencial e convencional foram substituídos, é necessário refletir sobre as suas consequências no cenário educacional atual dos cursinhos populares. Nesse sentido, a escolha do ensino remoto foi uma oportunidade complexa e multifacetada, tornando-se um grande desafio como alternativa diante das dificuldades vividas em meio a pandemia da COVID-19. A modalidade remota constitui-se enquanto

um instrumento importante para os estudos acerca dos efeitos negativos gerados por tal momento histórico, os quais perpetuam-se até os dias atuais.

Desse modo, este estudo permite comprovar que o principal desafio enfrentado pelos docentes e estudantes dos cursinhos analisados foi a natureza isolada da modalidade remota. É fato que o ambiente educacional on-line, apesar dos esforços dos professores entrevistados, impediu que os alunos estivessem inseridos em um ambiente dinâmico e socialmente adequado para o desenvolvimento integral dos mesmos. Isto posto, demonstra-se como a escassa interação social entre os docentes e os cursistas afetou o acompanhamento emocional, social e intelectual dos estudantes. A interação proposta nos cursinhos populares é um caráter indissociável das diretrizes do projeto, que visa muito mais do que a aprovação no vestibular e sim democratizar o acesso à educação, aos espaços públicos e às universidades, além de formar cidadãos críticos que refletem sobre os espaços onde estão inseridos. Posto isto, a integração e interação são indissociáveis do projeto político-pedagógico dos cursinhos populares e foram fatores que na suas ausências impactaram negativamente o ambiente de ensino-aprendizagem remoto.

Ainda sobre o caráter de isolamento da modalidade remota, após os apontamentos realizados ao longo deste artigo, expõe-se a falta de envolvimento e participação dos alunos. As plataformas digitais selecionadas para o contato com os cursistas, a maneira como os conteúdos eram apresentados, as discussões e os debates de ideias foram severamente afetados devido ao distanciamento físico, emocional e imposto pelas telas — questão crucial citada pelos docentes. À vista disso, foi possível constatar a intensificação nos níveis de evasão educacional e o distanciamento entre os alunos e a literatura, conseqüentemente entre alunos e universidades, tornando-a cada vez mais um bem incompressível (Candido, 1995).

Com a volta da modalidade presencial de ensino, o processo de adaptação comprovou que os impactos da pandemia estenderam-se e estão longe de serem superados, de modo que certos hábitos foram mantidos, como apontado anteriormente. O ensino fantasmagórico de literatura, conceituado por Jaime Ginzburg (2012), o qual foi intensificado com as plataformas digitais, manteve-se com a volta da modalidade de ensino presencial. Isto ocorre pela falta de práticas letradas e de interações em grupos que enriquecessem a aprendizagem da literatura como um bem humanizador.

Por fim, conclui-se que a literatura permite múltiplas interpretações, interações e envolvem um alto grau de subjetividade, o que exige a participação ativa do ser humano como leitor. Sendo assim, o ensino remoto restringiu o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a capacidade de análise

e de interpretação de textos, que são fundamentais para a compreensão e a apreciação profundas da sexta arte, bem como para a formação leitora e crítica dos discentes. Sendo assim, alinhado aos princípios democráticos dos cursinhos populares e apesar dos impactos da pandemia, o ensino público e de qualidade da literatura deve ultrapassar a leitura mecânica de obras e estimular a formação de leitores, e não ledores, com o intuito de humanizar, desconstruir barreiras físicas e emocionais, contribuindo para uma formação real de estudantes.

4. REFERÊNCIAS

BACCHETTO, João Galvão. Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo(1991-2000): A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

BARTHES, R. Aula. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

CAMARGO, F. F. Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação. Orientador: João Augusto Gentilini. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CAVALCANTE, J. P.; DIAS, V. M.; IBRAHIM, L. M.; MUANIS, M. C. G. Os impactos da pandemia nas abordagens do ensino de literatura nos cursinhos populares da Unesp de Araraquara. Revista PET Brasil, Uberaba, v. 3, p. 92-102, Outubro, 2024. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/petbrasil/article/view/8029>. Acesso em: 25 mar. 2025.

GINZBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. Revista da Anpoll, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>>. Acesso em: 25 mar. 2025.

GUIMARÃES, S. Como se faz a indústria do vestibular. Petrópolis: Vozes, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). A formação do leitor: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 26-35.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125179>>. Acesso em 25 mar. 2025.

Capítulo 16



10.37423/250309831

A INSTITUIÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL: SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA E A PRODUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA ESCOLAR

Júlio Resende Costa

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Sônia Maria dos Santos

Universidade Federal de Uberlândia



Resumo: Este texto faz uma reflexão acerca da sistematização da educação primária brasileira do Período Imperial à Primeira República, procurando explicitar a conjuntura na qual que se deu a instituição dos grupos escolares. Inspirado no sucesso europeu e norte-americano, a busca pela modernidade impeliu o Império Brasileiro a procurar um caminho que retirasse a nação do atraso. A opção pelo método lancasteriano para poupar recursos e educar o maior número de meninos nas Escolas de Primeiras Letras dificultou a consolidação de um sistema nacional de instrução pública no período imperial. A formação deficiente e a pequena remuneração dos docentes prejudicaram o avanço e a consolidação da instrução, ensejando reformas educacionais para viabilizar a oferta de educação primária aos brasileiros. A Reforma Couto Ferraz (1854) impôs maior fiscalização escolar, instituiu concurso público para docentes, regime disciplinar de professores e diretores e obrigatoriedade do ensino primário. Balizada pelo ideário do higienismo, a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) propôs a substituição do ensino simultâneo pelo método intuitivo como estratégia para corrigir deficiências no ensino. A tentativa frustrada de consolidação de um sistema educacional no período imperial também se associou aos poucos recursos investidos em educação. Com o fim do período imperial, os republicanos construíram um sentimento de nacionalismo entre os brasileiros. A consolidação do sistema republicano dependia da organização de um sistema nacional de educação com matriz na formação do caráter e educação cívica dos brasileiros. Nos primeiros anos da República, o Código Epitácio Pessoa (1901) aglutinou legislações, a Reforma Rivadávia Correia (1911) reforçou a liberdade do ensino e a Reforma Carlos Maximiliano (1915) oficializou novamente o ensino. A Lei Rocha Vaz (1925) encerrou o ciclo reformista da Primeira República, implantou o regime de seriação no ensino secundário, a frequência obrigatória e a ampliação da função fiscalizadora e normativa do poder central. A primeira Constituição Republicana delegou aos Estados a função de prover instrução primária em sua jurisdição, estimulando São Paulo a realizar sua reforma (1890). A reforma paulista deu ênfase à formação de professores na Escola Normal, criou os grupos escolares a partir da reunião de escolas isoladas e começou a ser imitada nos outros estados da federação. Para os republicanos, o desenvolvimento só era possível mediante a instituição de uma educação pública assentada no conhecimento científico. O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” permearam a evolução das ideias pedagógicas no país atribuindo à educação o papel de resolver os problemas nacionais. Os grupos escolares representavam o ensino moderno, capaz de alavancar o progresso brasileiro e anunciar um novo episódio na história da educação brasileira. Não alcançaram todos os pontos do território nacional, mas representaram um grande avanço na organização do sistema educacional durante a Primeira República e imprimiram sua marca nas cidades e na sociedade

brasileira. A existência dos grupos escolares vigorou de 1893 até os anos 1970, quando foram extintos e substituídos pelas escolas do então 1º. Grau.

Palavras-chave: Período Imperial. Reformas Educacionais. Primeira República. Grupos Escolares.

AS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS

Durante os últimos tempos do período imperial (1822-1889), a instrução primária no país era caracterizada pela existência das Escolas de Primeiras Letras, criadas pela Lei de 15 de outubro de 1827, na Câmara dos Deputados. Pelo texto legal, as Escolas de Primeiras Letras deveriam ensinar os alunos a leitura, a escrita, a gramática, as quatro operações básicas da Matemática e noções de geometria. As Ciências Naturais e as Ciências Humanas não integravam o currículo escolar. A influência da Igreja Católica era grande. Considerada a religião oficial do Império, a educação nas Escolas de Primeiras Letras apresentava viés católico. De acordo com Tambara e Arriada (2005) apud Saviani (2013, p. 126), no currículo das Escolas de Primeira Letras estavam previstos “os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos”. Para Saviani (2013), ao iluminar a população por meio da instrução, a ignorância era afastada e o país se aproximava da modernidade. Portanto, ela representava o espírito da época.

Adotando o método mútuo como estratégia pedagógica, o governo imperial acreditava expandir o ensino e poupar recursos, à medida que educava uma grande quantidade de alunos. O método mútuo ou lancasteriano, utilizava os alunos mais avançados para ajudar os professores em classes com grande número de alunos. Os alunos eram agrupados em um grande salão e, de uma posição mais alta, o professor se ocupava de supervisionar toda a classe, sobretudo os monitores que, na verdade, eram investidos na condição de docentes. Além do aproveitamento, o comportamento dos alunos também era avaliado (SAVIANI, 2013). De acordo com Neves (2003) apud Saviani (2013), a conversa não era admitida e era considerada um ato indisciplinar, pois segundo o método de Lancaster, não se pode falar e aprender simultaneamente.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras propôs instalar escolas elementares em todos os cantos do império, sob a tutela do poder central, o que poderia originado um sistema nacional de instrução pública. Por força do Ato Adicional de 1834, o governo deixou a responsabilidade sobre essas escolas, atribuindo-a às províncias. Por meio de legislações desarticuladas e incoerentes, acentuou a carência do ensino e acabou minando a ideia de unidade das Escolas de Primeiras de Letras como tentativa de organização de um sistema nacional de instrução primária (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) afirma que a instrução primária na primeira metade do século XIX pouco avançou. Ele atribui o insucesso das Escolas de Primeiras Letras a vários fatores como precariedade na formação dos professores, pequena remuneração e pouca dedicação dos docentes, fracasso do método de

ensino mútuo e ausência do acompanhamento de fiscalização das instituições pelas autoridades competentes. Esses fatores, segundo o autor, exigia uma grande reforma na instrução pública.

A REFORMA COUTO FERRAZ

A Reforma Couto Ferraz, de 1854, trouxe novos horizontes para se tentar retirar o país do atraso educacional. O documento dá grande destaque para a instrução primária e estabelece alguns parâmetros de reorganização do “sistema” educativo. A Reforma Couto Ferraz traz, em seu texto, prescrições importantes sobre a inspeção escolar, a regulação das escolas particulares e o regime disciplinar de docentes e diretores. Apesar de estar voltada para o município da Corte, a Reforma Couto Ferraz avança para o campo das províncias e estabelece novas obrigações para os governadores das províncias (SAVIANI, 2013).

A reforma trouxe algumas inovações, sob a perspectiva de levar a luz a toda a população brasileira com a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos de idade. Todavia, esse direito era negado aos escravos, impedidos de se matricularem (SAVIANI, 2013).

A Reforma Couto Ferraz previa o agrupamento dos alunos em turmas (seriação) e o ensino simultâneo. Na organização dos estudos, com um ensino voltado para a prática, a escola primária estava dividida em dois segmentos: escolas de primeiro grau e escolas de segundo grau. Nas escolas de primeiro grau, os alunos estudavam leitura e escrita, noções de gramática e de aritmética, sistemas de pesos e medidas, à luz da instrução moral e religiosa. Diferentemente das Escolas de Primeiras Letras, nas escolas de segundo grau deveriam ser ministrados os seguintes componentes curriculares: desenvolvimento e aplicação prática da aritmética, leitura dos Evangelhos e notícias sacras, princípios das ciências físicas e da natureza aplicadas à vida diária, geometria elementar, agrimensura, desenho linear, nomeações de música, canto, ginástica e aprofundamento do estudo de pesos e medidas (SAVIANI, 2013).

Diante da ineficiência das Escolas Normais, Couto Ferraz propõe sua substituição pelos professores adjuntos, com formação na prática, e convocados por meio de concurso público. Os professores adjuntos deveriam ter 12 anos ou mais e parecem corresponder aos alunos “docentes” das Escolas de Primeiras Letras. Durante três anos, deveriam se aperfeiçoar nos conteúdos e práticas de ensino e examinados anualmente. Aprovados no exame do terceiro ano, os professores adjuntos, maiores de 18 anos, poderiam substituir os professores em seus eventuais impedimentos, além de poderem ser nomeados como professores públicos para ocupar cadeiras vagas. Dessa forma, Couto Ferraz

dispensou as Escolas Normais como estratégia de formação de professor, porém elas continuaram sendo utilizadas como *locus* de formação docente nas províncias (SAVIANI, 2013).

A REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO

O ensino primário, secundário e superior no município da Corte foi reformado em 1879, por meio da Reforma Leônicio de Carvalho. Balizada pelo ideário do higienismo, que vigorou durante o Segundo Império e a Primeira República, esta reforma trouxe em seu texto o princípio da liberdade de ensino primário e secundário no município da Corte, e liberdade para o ensino superior em todo o Império, desde que houvesse inspeção que garantisse as condições ideais de moralidade e higiene. Sob o manto do liberalismo iluminista, o discurso médico-higienista influenciou educadores, intelectuais e políticos (SAVIANI, 2013).

A Reforma Leônicio de Carvalho, em oposição ao método mútuo das Escolas de Primeiras Letras e ao método de ensino mútuo da Reforma Couto Ferraz, propõe o método intuitivo ou lições de coisas como diretriz pedagógica para corrigir a ineficiência do processo ensino-aprendizagem. O método intuitivo, que prezava pela reflexão e construção de ideias corretas, pela observação e percepção do aluno, trouxe para as escolas diversos materiais pedagógicos inovadores, como os quadros-negros, caixas para ensino de cores e formas, quadros do reino vegetal, aros, mapas, linhas, diagramas e caixas contendo objetos pedagógicos confeccionados em diversos tipos de materiais, dentre outros instrumentos que facilitassem a ação docente (SAVIANI, 2013).

De acordo com Silva (2017), o método intuitivo era imprescindível na aprendizagem dos alunos e “consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, na compreensão de que a aquisição de conhecimento decorria dos sentidos e da observação” (SOUZA, 1998 apud SILVA, 2017, p. 204).

Segundo Saviani (2013), a utilização desse aparato pedagógico dependeria de diretrizes metodológicas que garantissem ao professor uma orientação segura para conduzir o trabalho pedagógico com as crianças. De acordo com Valdemarin (2004) apud Saviani (2013), o livro didático deixa de ser um instrumento destinado aos alunos para se transformar no material do professor, indispensável à organização e planejamento das atividades escolares, por meio de exercícios coerentes com a prescrição indicada pelo método intuitivo.

A Reforma Leônicio de Carvalho avançou no estabelecimento de diretrizes relacionadas à educação nas províncias, por meio de subvenção, auxílio técnico e inspeção de instituições que ministravam o

ensino primário e secundário. Essa reforma trouxe algumas inovações em relação à sua Reforma Couto Ferraz, dentre as quais podem ser citadas: a regulamentação das Escolas Normais e fixação de seu currículo, nomeação de professores e o estabelecimento de um parâmetro de remuneração dos funcionários. A Reforma Leôncio cria os jardins de infância para crianças entre 3 e 7 anos de idade, o caixa escolar, bibliotecas e museus escolares, auxílio ao ensino privado e equiparação de Escolas Normais particulares às públicas, bem como a equiparação de escolas secundárias particulares ao Colégio Pedro II, criação de museus pedagógicos e bibliotecas populares junto às Escolas Normais, regulamentação do ensino superior e, grande liberdade para a iniciativa privada criar cursos livres dentro das faculdades do estado (SAVIANI, 2013).

A TENTATIVA FRUSTRADA DE CONSOLIDAÇÃO DE UM SISTEMA EDUCACIONAL NO PERÍODO IMPERIAL

A instituição de um sistema nacional de instrução primária encontrou várias dificuldades para seu estabelecimento durante o período imperial. Enquanto os países europeus e os Estados Unidos já haviam consolidado seus sistemas de ensino, o Brasil ainda permanecia no nível da discussão das ideias, sem iniciativas concretas que pudessem alavancar o estabelecimento de uma rede de ensino ampliada e articulada, sob a tutela do poder central. O investimento pode ser apontado com o principal fator desfavorável a essa materialização do sistema educativo.

[...] a ideia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro (SAVIANI, 2013, p. 166).

Os investimentos realizados na educação durante o Segundo Império variavam entre 1,23% a 2,55% do orçamento imperial, enquanto as despesas militares consumiam mais de 20% do orçamento geral. Diante do quadro de investimento pífio no sistema de instrução, o país vai acumulando carência educacional. Outra dimensão que deve ser considerada como empecilho para a educação está relacionada com as ideias pedagógicas que fundamentaram a ação educativa no império. No Segundo Império, predominaram as correntes tradicionalista, liberal e cientificista. Apesar do caráter modernista que as duas últimas ideias carregavam, o cientificismo positivista pregava a

desoficialização do ensino, colaborando para o afastamento do poder central das questões educacionais e seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade (SAVIANI, 2013).

De acordo com Valdemarin (2000) apud Saviani (2013), os pareceres de Rui Barbosa afirmavam que o papel do Estado enquanto instância representativa da sociedade só se concretiza na medida que a educação cumpre os objetivos a ela propostos e, à medida que as atribuições da educação são alcançadas, o Estado diminui sua função centralizadora.

Encerrado o Segundo Império e, com a proclamação da república, o movimento reformista prossegue, com um novo viés: a necessidade de reformar a moral do brasileiro. A reforma educacional pressupõe construir um sentimento de nacionalismo entre o povo brasileiro.

Civismo, patriotismo, disciplina, moral, ordem e progresso foram premissas básicas do início da República no Brasil. A busca pela promoção do cidadão republicano teve na educação escolar seu canal mais enfático. A escolarização primária e o combate ao analfabetismo foram tomados como condição para o desenvolvimento do País e legitimação da própria República (AZEVEDO; SANTOS, 2016, p. 636).

Para se construir e consolidar um sistema nacional de educação, são premissas básicas a formação do caráter e a educação cívica de todos os brasileiros, responsáveis pela construção da identidade nacional, a partir do sentimento de pertença dos brasileiros.

A década de 1890, no âmbito político brasileiro, foi marcada pela centralidade dos debates em torno da educação, por meio do discurso influenciado pelas repercussões da Revolução Francesa, a qual apregoava a defesa da instrução elementar para todos, como forma de se obter a civilização. Desse modo, o projeto civilizador da nação, elaborado pelos republicanos, concebia a educação escolar – especialmente o ensino primário – como elemento propulsor da evolução da sociedade brasileira rumo aos avanços alcançados pelos países desenvolvidos (SILVA, 2017, p. 202).

A consolidação do regime republicano dependia da organização de um sistema educacional concebido para atender ao fortalecimento da República e promover o desenvolvimento econômico e social. A integração nacional, o orgulho de ser brasileiro, estar integrado ao projeto de nação republicana e o desejo de prosperidade foram estabelecidos na proposta de uma República que

[...] nasce acompanhada da crença da necessidade de remodelação da ordem social, política e econômica, e da convicção de que a educação seria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano e para a construção do

país moderno, capaz de oferecer ao povo as condições de sua inserção no regime democrático representativo (FERREIRA; CARVALHO, 2011, p. 3).

Nos primeiros anos da República, era importante aglutinar as legislações dispersas em uma legislação única, por meio do Código Eptácio Pessoa, de 1901. Entretanto, a política educacional brasileira balançava entre a centralização e a descentralização do ensino. A Reforma Rivadavia Correia, de 1911, reforça a desoficialização e a liberdade do ensino. Quatro anos mais tarde, a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, oficializou novamente o ensino e institui o exame vestibular para acesso ao ensino superior (SAVIANI, 2013). A Reforma João Luís Alves (Lei Rocha Vaz), de 1925, encerra o ciclo reformista da Primeira República. Esta reforma trouxe o regime de seriação no ensino secundário, a frequência obrigatória e a ampliação das funções fiscalizadora e normativa do poder central (NAGLE, 1974, apud SAVIANI, 2013).

De acordo com Saviani (2013), o governo republicano não se responsabilizou pela instrução pública, questão endossada pela primeira Constituição republicana, que delegava e arbitrava aos Estados a função de legislar e providenciar a instrução primária sob sua jurisdição. Em 1890, a instrução primária é reformada no estado de São Paulo. Representando um novo alento para a educação pública, a reforma paulista dá ênfase à formação de professores por meio da Escola Normal, cria os grupos escolares e começa a ser imitada nos outros estados da federação.

GRUPOS ESCOLARES: INSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

As ideias dos republicanos que conseguiram colocar fim no regime imperial em 1889 estavam impregnadas dos pressupostos positivistas de Augusto Comte. Para os republicanos o desenvolvimento da nação só seria possível mediante a instituição de uma educação pública calcada no conhecimento científico, na manutenção da ordem, da obediência e da disciplina.

Os principais líderes desse movimento tiveram uma grande influência do positivismo de Comte, filosofia esta que defendia o conhecimento científico como a fonte de verdade, ressaltava também a importância da aprendizagem da obediência e da hierarquia para se atingir a ordem e consequentemente o progresso, e cabia à escola essa função disciplinadora. Dessa forma, os renovadores pretendiam homogeneizar a cultura para atingir os ideais republicanos (BERLOFFA; MACHADO, 2012, p. 2).

Durante as primeiras décadas da República, o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” permearam a evolução das ideias pedagógicas no país e interferiram nas decisões políticas, que atribuíam à educação a responsabilidade para resolver os problemas nacionais (BOTH, 2012).

Para os republicanos, a educação imperial era sinônimo de atraso e emperrava o despontar de uma moderna nação, construída sobre a crítica às iniciativas que antecederam o período republicano. As pesadas críticas feitas ao fragilizado sistema educacional imperial, apontavam um novo caminho a ser seguido pela república que acaba de nascer. De acordo com Schueler e Magaldi (2009):

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. – a má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso, impróprias, pobres, incompletas, ineficazes (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35).

As autoras chamam a atenção para a necessidade de se repensar os marcos rígidos da história brasileira, tradicionalmente dividida em colônia, império e república. Ao analisar a tese defendida em 1966 por Jorge Nagle, intitulada “Educação e Sociedade na Primeira República”, Schueler e Magaldi (2009, p. 36) alerta para a necessidade de abandonarmos os “marcos políticos clássicos para tentarmos compreender o processo de constituição da escola ao longo do XIX”. Para as autoras:

Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primárias, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensão e limites dos direitos de cidadania (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 37).

O surgimento e instituição dos grupos escolares no Brasil decorreram de uma mudança de mentalidade acerca da instrução primária, originada nos ideais republicanos. A associação entre república e modernidade, segundo Azevedo e Santos (2016), promoveu uma calorosa discussão que culminou na mudança dos métodos de ensino utilizados na educação primária:

O método intuitivo, considerado moderno, higiênico e progressista, influenciou o currículo escolar tanto no que se refere às matérias de ensino quanto à práticas docentes que perpassavam as atividades diárias das escolas (AZEVEDO; SANTOS, 2016, p. 636).

Para Amorim (2015, p. 211):

Os grupos escolares correspondiam a uma modalidade escolar que possuía métodos inovadores, avançados, modernos para o ensino primário que se contrapunham aos métodos ultrapassados utilizados pelas escolas de primeiras letras do período imperial.

Todavia, o método intuitivo ou Lições de Coisas, utilizado como estratégia para promover a aprendizagem dos alunos nos primeiros grupos escolares e apregoado como adequado para a

aprendizagem das crianças nos primeiros grupos escolares foi considerado pelo movimento escolanovista, a partir da década de 1930, como pedagogia tradicional.

Após atribuir aos estados a responsabilidade com a educação, o estado de São Paulo promoveu, em 1892, uma grande reforma em seu sistema de ensino, com foco na escola primária. Essa reforma, seguida por vários estados brasileiros, instituiu os grupos escolares no Brasil.

O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, dentre outros (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 43).

Diferentemente das escolas isoladas, unidocentes, os grupos escolares propuseram uma profunda mudança na organização do tempos e espaços de aprendizagem, bem como na organização pedagógica e administrativa das unidades escolares, incluindo o surgimento da figura do diretor, responsável pela inspeção diária das atividades desenvolvidas na escola.

A reorganização administrativa e pedagógica, proposta pelos grupos escolares, incidiram em profundas mudanças no ensino primário, pois resultou na racionalização e padronização do ensino, na divisão do trabalho docente, na classificação dos alunos, no estabelecimento de exames, no estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, úteis e verdadeiros à educação positivista voltada para a formação do novo homem republicano (SILVA, 2017, p. 204).

Também conhecido como escola graduada, o grupo escolar representou um avanço na instrução primária, à medida que estimulava o sentimento nacionalista proposto pelos ideais republicanos. A construção do espírito de nacionalidade dependia de uma escola organizada e disposta a formar o caráter do brasileiro “mediante a disciplina social, calcada no asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos, tão necessários à formação do espírito de nacionalidade” (SOUZA, 1998 apud SILVA, 2017, p. 204).

Por outro lado, lecionar nos grupos escolares trouxe novas exigências para os docentes. A formação pouco fragilizada e pouco especializada dos professores, muitos deles leigos, trouxe novos desafios de formação profissional a serem superados no cenário educativo que despontava:

[...] o programa de ensino tornou-se mais enriquecido e os professores tiveram que enfrentar alguns problemas, dentre eles, o de ampliar os seus conhecimentos para ensinar aos alunos, pois várias matérias foram incluídas no currículo, como História, Geografia, Ciências Naturais... e os mesmos não tinham essa formação específica; a sistematização do tempo e das práticas escolares; e a missão de ensinar os valores morais e cívico-patrióticos (BERLOFFA; MACHADO, 2012, p. 3).

De acordo com Saviani (2013), as escolas isoladas foram reunidas e deram origem aos grupos escolares, que apresentavam a seguinte configuração:

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas não eram seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados (SAVIANI, 2013, p. 172).

E o autor prossegue:

Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento de alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira, até concluir a última série (SAVIANI, 2013, p. 172).

Para Ferreira e Toniosso (2016), além de serem a primeira manifestação de uma educação genuinamente pública no Brasil, os grupos escolares podem ser considerados como um projeto educativo que permitiu ao Estado educar os alunos dentro dos parâmetros exigidos pelos ideais republicanos: formação de caráter, desenvolvimento de virtudes morais, respeito e amor à pátria e disciplina.

Entretanto os grupos escolares parecem não ter conseguido atender toda a demanda de crianças em idade escolar obrigatória nas primeiras décadas do século XX. Neste sentido, Darius e Darius (2018) trazem a seguinte análise:

O alcance dos Grupos Escolares a toda população em idade escolar não foi possível devido a alguns fatores relevantes: os altos custos para criação dos prédios escolares, as dificuldades de manutenção dos mesmos e a resistência de alguns grupos da sociedade que se incomodaram com o fato das crianças ficarem boas horas sob a autoridade da escola, afastadas do lar e do trabalho produtivo (DARIUS; DARIUS, 2018, p. 37).

Os grupos escolares anunciaram um novo episódio na historiografia da educação brasileira. Apesar de não terem alcançado todos os pontos do território nacional, eles representaram um grande avanço na organização do sistema educacional brasileiro durante a Primeira República e imprimiram sua marca nas cidades e na sociedade brasileira. O regime de seriação, implantado nos grupos escolares continuam sendo adotados na atualidade, com algumas alterações. A existência dos grupos escolares na paisagem urbana das cidades brasileiras vigorou até os anos 1970, quando foram extintos em decorrência da Lei Federal nº. 5.692/71, e substituídos pelas escolas do então 1º. Grau.

REFERÊNCIAS:

AMORIM, Hananiel de Souza. A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. *Saberes*, Natal-RN, v. 1, n. 12, set. 2015, 208-224. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6886/5712>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa; SANTOS, Rosa Milena. Grupos escolares e a escolarização de corpos no início do século XX no Rio Grande do Norte, Brasil. *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 634-657. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/35549/18740>>. Acesso em 10 jan. 2019.

BERLOFFA, Viviane de Oliveira; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A constituição dos grupos escolares no período republicano: perspectivas de modernização da sociedade brasileira. In: *Seminário de Pesquisa do PPE*. Universidade Estadual de Maringá, 07 a 09 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/009.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BOTH, Sérgio José. Os grupos escolares: uma escola primária no período republicano no Brasil. In: *V Fórum de Educação e Diversidade*, UNEMAT, Tangará da Serra-MT, 20-22 set. 2012. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/5forumdeeducacao/Livro-digital/os-grupos-escolares-uma-escola-primaria-no-periodo-republicano-no-brasil>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte; DARIUS, Fábio Augusto. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11248/7385>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. As escolas primárias no Brasil na Primeira República: influências pedagógicas. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300668175_ARQUIVO_TrabalhocompletoANPUH2011.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FERREIRA, Camila Cristina Archioli; TONIOSSO, José Pedro. Ensino primário, ideário republicano e a criação do primeiro grupo escolar de Bebedouro. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, SP, 3 (1): 315-333, 2016. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016155443.pdf>>. Acesso em:

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo* [online]. 2009, v.13, n. 26, p. 32-55. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SILVA, Maria Aparecida Alves. Educação e modernidade no Brasil: o lugar do grupo escolar. Cad. Ed. Tec. Soc., Br. J. Ed., Tech. Soc., v.10, n.3, Jul.-Set., p.198-206, 2017. Disponível em: <<http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/viewFile/297/217>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

Capítulo 17



10.37423/250309840

O PARQUE FLORESTAL MANOEL HENRIQUE DA SILVA (IRATI-PR) – 1950-1960: O TRABALHO E OS TRABALHADORES

Tatiane Alves da Luz

Graduada em História (UNICENTRO)

Ancelmo Schörner

UNICENTRO



Resumo: Este texto, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional da Iniciação Científica da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste) entre setembro de 2023 e agosto de 2024, analisou, discutiu, a partir de um recorte de espaço, com o intuito de investigar a História dos trabalhadores do Instituto Nacional do Pinho, na Estação Florestal e depois Parque Floresta Manoel Henrique da Silva. No Parque, a Silvicultura era a base das pesquisas do Silvicultor Ernesto da Silva Araújo, e este detalha em seus relatórios como era a produção da *Araucaria Angustifolia*, mostrando a regularização, bem como eram feitas as organizações da mata para a posterior plantação da araucária. Neste texto serão apresentados aspectos da vida que os operários tinham dentro do parque, bem como questões relacionadas ao seu consumo alimentar e salários recebidos.

Palavras-chaves: Instituto Nacional do Pinho. Silvicultura. Araucária.

INTRODUÇÃO.

O Instituto Nacional do Pinho (INP) foi uma instituição brasileira dedicada à conservação e a produção de madeira da araucaria angustifolia (pinheiro brasileiro). O INP foi criado em 1941 com a intenção de reflorestamento ou o monocultivo de árvores de Araucaria Angustifolia e na formação de Parques Florestais no Sul do Brasil.

Em um estudo parecido, o texto de Débora Nunes, sobre o Parque Nacional de Passo Fundo, onde ela discutirá a História Regional e Ambiental do local, irá nos orientar sobre como eram criados e como funcionam esses Parques Nacionais.

O INP representava os interesses dos produtores, industriais e exportadores de pinho dos estados do sul do Brasil, que compreendia o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (BRASIL, 1941), com objetivos de longo prazo. Sua denominação fazia referência ao “Pinho”, madeira da Araucaria angustifolia ou pinheiro brasileiro, uma espécie florestal nativa, de ocorrência endêmica no Sul do Brasil, que se encontrava em ambientes florestais de altitudes elevadas à mais de 500 metros. O órgão também era responsável, contudo, pelo controle de outras espécies florestais. A denominação específica “do Pinho” se deve à importância econômica desta madeira e à busca de soluções para os problemas na sua extração e “produção”, considerada a mais vantajosa na época. (NUNES, 2016, p. 2).

De acordo com Schörner (2023, p. 5) as terras do Parque foram adquiridas no âmbito da política do INP, desde o início dos anos 1940, para regular o preço da madeira e promover o empreendimento madeireiro através de apoio técnico e institucional. O INP foi criado pelo Governo Federal em 1941 como Serviço do Pinho, e estava subordinado à Comissão de Defesa da Economia Nacional. Logo após sua criação, o INP passou a funcionar em 5 escritórios regionais (São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas Gerais), além da sede no Rio de Janeiro. Na prática, porém, ele atendia aos interesses dos produtores, industriais e exportadores de pinho de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, onde a economia industrial do setor florestal estava em operação.

Neste processo, Schörner (2023, p. 5) diz que os animais e as ervas daninhas (inços) foram sendo eliminados. Árvores como Canela, Imbuia e Monjoleiro foram derrubadas, oferecendo lugar para as plantações de Araucárias Angustifolia ou Pinheiro brasileiro. Sendo assim, entende-se que com seu ecossistema reduzido, o que restou na natureza foi somente o que teria valor comercial para o parque.

Observando essas informações, é possível relatar que não havia muita preocupação com a preservação do meio ambiente, e isso fica ainda mais claro ao ler o trabalho de Nunes (2016, p. 3) onde ela diz que:

Diversas eram as atribuições do INP, voltadas para a padronização da “produção” de pinho, formas de armazenar e transportar, busca de mercados internos e externos, regularização das serrarias de acordo com as “necessidades de consumo”. Enfim, entre tantas demandas, nota-se a ausência de atribuições relativas à conservação do ambiente florestal como um todo, a única menção que se aproximava disso era a de “promover o reflorestamento das áreas exploradas e desenvolver a educação florestal nos centros madeireiros”. Entretanto, avaliando as práticas desse órgão no passado, não se pode considerar que o “reflorestamento” possuía uma preocupação com a conservação do ambiente florestal ou com a restauração da biodiversidade de uma Floresta Ombrófila Mista”. (NUNES.2016, p.3)

Segundo Schörner (2023, p. 1) os relatórios redigidos pelo Silvicultor do Parque, Ernesto da Silva Araújo, eram escritos para prestar contas à Delegacia Regional Instituto Nacional do Pinho, em Curitiba, das atividades realizadas no Parque Florestal. Esses relatórios eram uma forma de documentar as ações realizadas no parque. Além disso, essa documentação iria servir para avaliar como estava o desempenho do parque e para futuras atividades.

Ernesto da Silva Araújo retrata em seus relatórios tudo detalhadamente, prestando atenção em minuciosos detalhes contando desde como se deu o início das plantações e como as sementes da araucária eram plantadas no local; ele se preocupava, ainda, em registrar como era feito o manejo dessas sementes. Por exemplo, em um de seus relatórios é possível confirmar os detalhes escritos por Ernesto da Silva Araújo, onde ele diz que:

No registro de talhões pode ser acompanhado todo trabalho que vem sendo executado nas plantações, plantio, limpezas, etc. Além desse registro, um outro resumo apresenta as operações durante os anos de 1949 (a partir de maio), e 1950, com as respectivas despesas. As operações relativas ao preparo de terreno para o plantio de 1949 todas dadas de empreitada pela administração anterior a nossa, já estavam quase prontas, quando para cá viemos. (ARAÚJO. 1950, p 11)

Do início do Parque, em 1946, Ernesto da Silva Araújo também relata prejuízos com as Araucárias devido aos insetos, ele escreve tudo em detalhes para as autoridades saberem que “(...) são regulares os prejuízos provocados por formiga saúva e quem-quem nas plantações de pinheiro, principalmente na primeira fase de desenvolvimento; um operário é encarregado de combate às mesmas, o que é feito empregando-se bi-sulfureto de carbono com máquina agri-defesa”. (ARAÚJO, 1950, p. 3).

O texto de Schörner (2023) traz alguns dos problemas enfrentados pelo Silvicultor nas plantações de Araucárias como pode-se observar no trecho abaixo.

O talhão 20 foi plantado em junho de 1953 com 246 mil covas de Araucária angustifolia. Em novembro de 1955 foi feita uma contagem, que indicou a presença de 194.523 pés. Quatro anos depois esse número era de 110 mil. No seu FINPI podemos ler que ele “sofreu com as secas e também sofreu com a presença de formigas”. O talhão 10, de 8,5 hectares, foi plantado com 85 mil covas em julho de 1953. Três anos depois uma contagem indicou a presença de 38.584 pés, isto é, um percentual de falhas de 55%. O grande problema desse talhão, pelo que podemos ler no FINPI, foram as formigas: entre outubro de 1953 e fevereiro de 1956 foram feitas 9 tentativas de extinção. Outro talhão que teve problemas com as formigas foi o talhão 1, de 1953. Nele foram plantadas 36.900 covas de Araucária angustifolia, mas a “Presença forte de formiga cortadeira (saúva ou mineira) causou grandes estragos no início da germinação”. Mas nenhum talhão sofreu tanto com as formigas quanto o talhão 13, de 1954. Ele era um “terreno de capoeira grossa com presença forte de taquara, plantado em agosto de 1954 com exatas 91.461 covas. Em 1959 restavam apenas 30.270 pés, ou seja, perda de 64%”. O problema se fazia notar de tal maneira que entre setembro de 1954 e março de 1958 foram 15 tentativas de exterminar a saúva e a quem-quem”. (SCHÖRNER. 2023, p 11-12).

Os dados produzidos pelo Silvicultor eram usados nas orientações para que pudesse haver melhorias no local, conforme explica Ernesto da Silva Araújo em seu primeiro relatório no ano de 1950.

Organizamos um registro de talhões com os trabalhadores neles realizados, que serviam de orientações sempre que houvesse mudanças de administração ou direção de serviço. Entretanto, esses dados eram relativos à regência anterior e baseados nas informações as quais colhiam no local. (ARAÚJO, 1950, p. 10-11).

COTIDIANO DOS TRABALHADORES

Os operários faziam parte do lugar onde viviam e ganhavam seu sustento, contribuindo para que estes ficassem presos a um determinado local, originando o que podemos definir como “o próprio mundo” daqueles indivíduos. Quase tudo o que precisavam era encontrado no ambiente em que viviam, de acordo com Ernesto da Silva Araújo o espaço contava com:

(...) várias construções feitas pelo INP: uma casa geminada que serve, provisoriamente, de escritório-residencial, um almoxarifado o com oficina de carpintaria e ferraria anexas, uma garagem, um depósito de inflamável, um paiol, uma estrebaria, vinte e uma casas de operários e uma casa onde reside o motorista, outrora moradia do carroceiro; um pavilhão feito para solteiros e uma escola com residência, consultório médico-dentário, Todas as construções

são de madeira, com exceção do depósito de inflamável, em alvenaria. Há ainda algumas casas antigas, de pouco valor, que foram adquiridas junto com as terras . As casas dos operários, que estão dispostas em lotes de terreno, separadas por cercas de sarrafos, dispõem, duas a duas, de privadas (tipo fosso) e chuveiros manuais externos. Quase todas essas construções encontram-se dispostas num mesmo perímetro, porém, a casa do motorista, o paiol e a estrebaria, acham-se na parte E, da fazenda. Este último conjunto está cercado de maneira igual às casas dos honorários acima citadas e fica situado dentro da área de um potreiro, cercado com arame farpado. (ARAÚJO, 1950, p. 5)

A grande maioria dos trabalhadores possuíam uma família numerosa, que dependiam dos serviços oferecidos no local para a sua sobrevivência, na estação existia uma horta do contexto comunitário, onde tudo que se plantava era colhido e oferecido gratuitamente para a todas as famílias que ali habitavam. Porém, a grande maioria dos alimentos ainda eram comprados no armazém do Parque.

Conforme podemos ler em seu relatório de 1950, Ernesto da Silva Araújo diz que houve uma grande redução de operários. Em maio daquele ano, havia 62 homens trabalhando no local; estes recebiam um valor que variava entre Cr\$18.00, Cr\$20.00 e Cr\$23.00, por dia. O silvicultor continua seu relatório dizendo que “atualmente, existem, apenas, 35” (ARAÚJO, 1950, p.10). O Silvicultor retrata que “os operários estavam em completa indisciplina, eram preguiçosos, compareciam no trabalho quando bem entendiam”. (ARAÚJO. 1950, p.11).

Essa afirmação do Silvicultor, contudo, nos leva a uma inquietação, visto que após analisar seus relatórios de 1950, é possível observar e compreender, a partir dos registros das folhas de pagamentos dos operários, as quais mostram nitidamente que os funcionários chegavam a trabalhar 27 dias por mês, ou seja, trabalhavam praticamente o mês inteiro, como é o exemplo de Adolfo Stets, que chegou a trabalhar no mês de janeiro de 1950, os 27 dias citados acima. Com isso, percebe-se que há uma contradição na fala do Silvicultor. Mais à frente, onde serão analisados os dados de alguns trabalhadores do Parque, será possível observar os dias trabalhados e o salário que esses operários recebiam, bem como os dias trabalhados.

Posto isso, é importante ressaltar que o trabalhador que possuísse filhos receberia um salário família no valor de Cr\$ 250,00 cruzeiros por filho, então o indivíduo que tivesse um número grande de filhos, conseqüentemente teria um salário mais alto que aqueles que não os possuíssem. Geralmente era o caso de quem trabalhava o mês inteiro; seriam esses pais e chefes de família que precisavam levar o

essencial para dentro de suas casas; os homens que trabalhavam menos - entre 15 e 16 dias por mês - geralmente, possuíam menos filhos ou nenhum.

Assim, nosso objetivo geral foi estudar, a partir de folhas de pagamento e de cadernetas de registros de compras como era constituído o quadro de trabalhadores do Parque Florestal Manoel Enrique da Silva (Irati-PR) entre os anos de 1950 e 1960 e quais as suas condições de vida e trabalho. Objetivamos, ainda, estudar como se deu a constituição do Parque Florestal.

O processo de coleta do material foi realizado de forma sistemática no período de outubro de 2023 a maio de 2024. Foram pesquisados Relatórios do Silvicultor Ernesto da Silva Araújo, Folhas de Pagamentos dos operários e as Cadernetas de Compras, que eram utilizadas para registrar os produtos e gêneros alimentícios comprados pelos trabalhadores e suas famílias no armazém do Parque.

A complementação e embasamento desta Iniciação Científica se deu por meio da análise bibliográfica, as quais podem ser encontradas nos documentos referentes à FLONA disponíveis no Centro de Documentação (CEDOC) da Unicentro, onde esses documentos estão arquivados. Por fim, estes materiais foram lidos na íntegra, categorizados e analisados de forma crítica. Abaixo segue fotos da folha de pagamento como exemplos:

FIGURA 1: Imagem da caderneta de compras 1957



Fonte: Caderneta de compras. João Fernandes.

Figura 2: Imagem da caderneta de compras 1957.

[illegible]

Fonte: Caderneta de compras. João Fernandes

É essencial que a pesquisa acadêmica fortaleça ações e debates sobre o cotidiano dos trabalhadores e a forma com que o Parque era gerido e organizado, pois trazem informações e aprendizados muito relevantes sobre o período em que viviam.

SALÁRIOS E COMPRAS ENTRE 1955 E 1957

JOAQUIM CAMARGO - Ocupava o cargo de operário do parque e recebeu no mês de agosto de 1955 Cr\$ 30,00 por dia trabalhado, conforme está registrado em sua folha de pagamento. Ele possuía 2 filhos e costumava a trabalhar no mínimo 21 dia por mês, o que lhe gerava uma renda no total de Cr\$ 930,00 pelos dias trabalhados, nesta renda final já está incluso o desconto do IPASE que era de Cr\$ 37,50.

Em setembro do mesmo ano Joaquim passou a receber Cr\$ 40,00 por dia. Nesse o operário trabalhou também 21 dias, mantendo assim sua constância no trabalho. Neste mês nenhum dos funcionários do parque receberam o salário família, o que gera um estranhamento, pois não é viável saber o porquê deste corte, além de o desconto do IPASE ter aumentado o seu valor para Cr\$ 50,00. Sendo assim o seu valor a receber no final do mês era de Cr\$ 790,00.

ZACARIAS DE SOUZA- Também ocupava o cargo de operário, trabalhou no mês de agosto de 1955 por 25 dias consecutivos, ele era pai de um filho o que aumentava sua renda com mais Cr\$ 250,00 de salário família, esse valor era somado junto com seus dias trabalhados, o qual no final do mês gerou

uma renda de Cr\$ 862, nesse valor final já estava incluso o desconto do IPASE que no mês de agosto era de Cr\$37,50.

No mês de setembro de 1955, para Zacarias a remuneração por dia também havia passado por um ajuste de Cr\$ 10,00, sendo assim recebia Cr\$ 40,00 por dia trabalhado. Nesse mês ele trabalhou 25 dias, também assim como Joaquim Padilha, mantinha uma constância nos trabalhos do parque, para Zacarias esse Mês também não houve salário família, e seu desconto do IPASE também subiu para Cr\$ 50,00. Sendo assim seu salário final fechou em Cr\$ 950,00.

MIGUEL DOS PASSOS - Exercia a função de operário, no mês de agosto de 1955 segundo sua folha de pagamento trabalhou exatos 24 dias, com o valor da diária em Cr\$ 30,00. Miguel era pai de 4 filhos, e isso lhe gerava um salário família no total de Cr\$ 600,00, somado com os seus dias trabalhados, havia também o desconto IPASE, que nesse mês era de Cr\$ 37,50, sendo assim seu salário final fechou em Cr\$ 1.012,50.

No mês de setembro, Miguel também havia trabalhado por 24 dias consecutivos e assim como seus companheiros teve o aumento de Cr\$ 10,00 no valor da diária e o aumento do IPASE para Cr\$ 50,00. Com isso o seu salário líquido ficou em Cr\$ 910,00

1957:

JOÃO FERNANDES - Era operário do parque e recebia por dia Cr\$134,40, segundo sua folha de pagamento de janeiro ele possuía um filho, mas isso logo muda em fevereiro quando seu número de filhos sobe para dois e ele passa a receber Cr\$500,00 de salário família.

Em janeiro João Fernandes trabalhou durante 16 dias o que deu um valor bruto de Cr\$2.400,40 calculando com o desconto do IPASE de Cr\$168,00 o valor líquido de seu pagamento era de Cr\$2.232,40.

Em fevereiro de 1957 aparece mais um filho no salário família do operário, sendo assim ele passa a receber Cr\$500,00. O que dava um valor bruto de Cr\$3.994,40 juntando com o IPASE a renda mensal ficou em Cr\$3.826.40.

No mês de abril João trabalhou durante 23 dias o que rendeu saldo bruto de Cr\$3591,20 atribuindo o valor do IPASE esse saldo líquido fica em Cr\$3.423,20. Em maio ele trabalhou 25 dias no mês e recebeu um valor bruto de Cr\$3.860,00 levando em conta o desconto do IPASE esse valor agora líquido fica no total de Cr\$3.692,00.

JOÃO GELASKO, motorista. Ele recebia um salário mensal bruto de Cr\$6.500,00 tinha um filho então atribui-se um valor de Cr\$250,00 que somados dava um valor de Cr\$ 6.750,00 nesse valor era descontado o IPASE o qual tinha o valor de Cr\$325,00. Sendo assim seu salário bruto fica em Cr\$6.425,00.

JOAQUIM PADILHA era operário e recebia uma diária de Cr\$134,40 possuía sete filhos dando um salário família de Cr\$1.750,00 sendo assim no mês referente a janeiro de 1957 ele trabalhou por 16 dias, rendendo um valor bruto de Cr\$3.940,00 em cima deste valor era atribuído o desconto IPASE de Cr\$168,00 seu salário líquido ficou em Cr\$3.732,40.

No mês de fevereiro trabalhou durante 26 dias, obtendo o valor bruto de Cr\$5.244,00 deste valor era descontado o IPASE de Cr\$168,00 lucrando por fim Cr\$5.076,40. Em abril uma curiosidade: seu salário família diminui de Cr\$1.750,00 para Cr\$1.500,00, ficando a curiosidade de saber o que acontece com um de seus filhos. O operário trabalhou por 26 dias seguidos, gerando um valor bruto de Cr\$4.591,20, tirando o desconto do IPASE de Cr\$168,00 fica um total líquido de Cr\$4.423,20.

Em maio do mesmo ano o seu salário família continua em Cr\$1,500 ele trabalha durante 24 dias, o que gera um saldo bruto de Cr\$4.725,60 com os descontos do IPASE o seu salário fica em Cr\$4.557,60.

ANÁLISES DE COMPRAS:

Outro aspecto analisado foram os registros de compras de alguns operários.

JOAQUIM CAMARGO- Em suas cadernetas de compras do ano de 1957 é possível analisar seus gastos nos meses de abril, maio, junho e julho. Em abril ele gastou no armazém do parque um valor aproximado de Cr\$ 159,50. Na caderneta foi encontrado registros apenas do dia 27 de abril.

No mês de maio gastou aproximadamente Cr\$ 715,80, em junho Cr\$ 872,00, julho Cr\$ 626,00, mas existe registros apenas até a metade do mês do julho, sendo assim é possível que o valor de gastos seja maior. (CADERNETA, abril – julho, 1957). Portanto, agora fica visível que no decorrer dos meses houve um aumento considerável no valor de suas compras dentro do armazém do parque.

Essa alta nos valores de suas compras mensais, deixam uma inquietação sobre a análise, pois o que estaria causando o aumento dos preços? Seria um erro cometido pelo armazém, ou o crescimento dos valores atribuídos aos produtos? pois observando a sua caderneta é possível ver que o preço de itens como o arroz e trigo sofrem um aumento considerável, por exemplo em junho 10 kg de arroz chega a custar Cr\$140,00. (CADERNETA, junho, 1957), em relação aos meses anteriores.

Também é possível observar na caderneta que boa parte de suas compras mensais eram com itens básicos, alimentos necessários para a sobrevivência, como: arroz, feijão, trigo, alguns itens de higiene e materiais de limpeza.

ZACARIAS DE SOUZA- Os registros do senhor Zacarias vão de abril até maio e depois faltam algumas páginas e já aparecem registros do mês de julho, logo após segue para agosto e novamente faltam registros e termina com dados do mês de outubro de 1957.

No mês de abril à registros apenas do dia 27, sendo somado os gastos que o senhor Zacarias teve dentro do armazém obtemos um total de Cr\$ 225,50, no mês de maio foram gastos aproximadamente Cr\$ 639,00, em julho Cr\$ 575,20, em agosto só aparecem registros do dia 28 o qual foram gastos um total de Cr\$ 211,00 e no mês de setembro a caderneta só mostra os dados do dia 26 o qual teve um total de gastos de Cr\$ 190,50. (CADERNETAS, maio-setembro, 1957).

Aqui conseguimos observar que o senhor Zacarias também apenas comprava o necessário para a sua sobrevivência e de sua família: arroz, feijão, leite ninho, produtos de higiene, entre outros. Itens como embutidos (mortadela), enlatados (sardinha) e cigarros costumam aparecer algumas vezes em suas compras, mas por meio de suas cadernetas e folhas de pagamento pode-se dizer que ele costumava deixar cerca de 40% do seu salário em compras dentro do armazém do parque. (CADERNETAS, maio-setembro, 1957).

MIGUEL DOS PASSOS- As anotações do Senhor Miguel vão de maio até julho. Em maio temos apenas algumas anotações do começo do mês em sua caderneta, ele gastou um total de Cr\$132,00 em produtos da cesta básica, nos primeiros dias do mês. Em junho só temos a anotação do dia 28 no qual gastou Cr\$ 49,00, julho foi mês que aparecem todas as suas compras gerando um valor aproximado de Cr\$ 724,00. (CADERNETAS, maio-julho, 1957)

Miguel também fazia como seus colegas e comprava o extremamente necessário, não exagerava em suas compras, os preços dos alimentos no armazém do parque do parque costumavam ser mais altos, variando os preços de uma semana para outra, como exemplo o arroz que 10kg chegam a custar Cr\$ 140,00, em relação aos meses anteriores. Sendo assim percebe-se que por questões financeiras os operários não conseguiam variar sua alimentação, pois só com os produtos básicos já gastavam metade do seu dinheiro mensal. (CADERNETAS, maio-junho, 1957).

JOÃO FERNANDES: João possui cadernetas que vão do mês de abril a agosto, mas não há registros dos meses de maio e junho. O mês de abril foi o mês que João teve menos gastos no armazém levando um

valor baixo de Cr\$188.50 ele foi poucas vezes a venda e as vezes que foi comprou goiabada e somente coisas básicas, produtos como arroz, feijão, açúcar, erva, trigo e leite (CADERNETAS, abril. 1957).

No mês de julho às suas compras continuam com as mesmas características, mas aparecem alguns produtos mais caros como a bolacha, linguiça e Belmont (cigarro), por exemplo, e o valor gasto esse mês vai para Cr\$1.055,00 (CADERNETAS, julho. 1957).

E por fim no mês de agosto seu valor gasto no armazém sofre uma queda significativa e cai para Cr\$261,00 onde ele adquiriu produtos como cigarro, salsicha e erva (CADERNETAS, agosto. 1957).

JOÃO GELASKO: Em suas cadernetas de 1957 encontra-se registros apenas dos meses de maio e julho, com o valor obtido no mês de maio de **Cr\$1.130.50** em sua compra mensal e no mês de julho esse valor foi de **Cr\$642,00**. (CADERNETAS, maio-julho, 1957).

Segundo a sua caderneta dos meses de maio e julho, João comprava itens necessários para a alimentação, com destaque para alimentos embutidos e industrializados, latas de leite NAN e alimentos básicos como arroz, feijão e trigo.

JOAQUIM PADILHA: Os registros de Joaquim vão de maio a setembro de 1957. Em maio Joaquim comprou no armazém produtos básicos de limpeza, itens industrializados, produtos da alimentação básica, mais bolachas, balas e chocolate; durante aquele mês ele gastou um valor total de Cr\$1.541,00 gerando um percentual de um pouco mais de 40% do seu salário. (CADERNETAS, maio. 1957).

Em junho do mesmo ano Joaquim diminui suas compras e gasta um valor de Cr\$956,00 conseguindo controlar mais o seu ordenado. Em julho esse valor sobe novamente, e é possível observar que ele, ou alguém de sua família, vai mais vezes no armazém, gastando um valor estimado em Cr\$1.595,00 (CADERNETAS, junho. 1957).

No mês de agosto esse valor baixo um pouco e vai para Cr\$1.558.00, mas as suas compras e os itens que eram obtidos por ele continuam os mesmos, sem muitas mudanças. Agora no último mês o qual temos registros em suas cadernetas esse valor tem uma queda considerável para apenas Cr\$746,00 o operário havia comprado apenas o que era extremamente necessário (CADERNETAS, agosto, 1957).

Por meio desses dados é possível examinar que muitas das vezes os operários do Parque Florestal acabavam gastando uma grande parte de seus salários com a alimentação básica, chegando a um percentual de 75% o que dá mais da metade de seus ordenados dentro do próprio armazém, o qual atribuía valores altos em seus produtos e talvez pudessem errar na hora de marcar em suas cadernetas de compras, não se sabe ao certo o que pode ter acontecido para que tal situação acontecesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As discussões aqui levantadas, nos permitem possuir um pensamento crítico sobre as condições em que viviam os operários do Parque Florestal. Podemos perceber quanto recebiam, quantos dias trabalhavam e no que gastavam parte de seus salários, principalmente no que dizia respeito às compras no armazém.

Por outro lado, podemos perceber o equívoco do Silvicultor ao atribuir a categoria de “indisciplinados” aos operários, uma vez que muitos deles trabalhavam quase os 30 dias do mês, contradizendo o que o senhor Ernesto diz sobre eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNES, Débora. Aproximações entre História Regional e História Ambiental: A floresta Nacional de Passo Fundo. Revista Histórias em Reflexão, vol. 10, n.19, 2016.

SCHÖNER, Ancelmo. A compasso e Taquara: O domínio da vida e a ruína da biodiversidade no Parque Florestal Manoel Enrique da Silva (Irati-PR): 1950-1960. Revista Tempo e Argumento, vol. 15, n. 38, 2023.

Fontes impressas

Cadernetas de compra dos funcionários. 1957. Disponível em: http://cedoc.unicentro.br/uploads/r/centro-dedocumenta-o-e-mem-ria-da-unicentro-pr-campus-de-irati95/1/0/10563/Ano__1950__PB001.7.1a.38.

Folhas de pagamento dos funcionários. 1957. Disponível em: http://cedoc.unicentro.br/uploads/r/centro-dedocumenta-o-e-mem-ria-da-unicentro-pr-campus-de-irati95/1/0/10563/Ano__1950__PB001.7.1a.38

Relatório de Ernesto da Silva Araújo, silvicultor, à Delegacia Regional do INP em Curitiba. 1950. Disponível em: http://cedoc.unicentro.br/uploads/r/centro-dedocumenta-o-e-mem-ria-da-unicentro-pr-campus-de-irati95/1/0/10563/Ano__1950__PB001.7.1a.38.pdf

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXXI



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](#)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE