



ANAI DO III Colóquio do NIPEAS

Organizadores
Émerson Neves da Silva
Jerônimo Sartori

Erechim, dezembro de 2022

**3º COLÓQUIO DO NIPES: O PAPEL DA CIÊNCIA E DOS SABERES POPULARES NO
(RE)PENSAR A FRONTEIRA SUL: DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE E
PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Organizadores dos Anais

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva

Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Comissão organizadora

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva (coordenação geral)

Prof. Dr. Antonio Luiz Miranda

Prof^a Dr^a Cherlei Marcia Coan

Prof. Dr. Denilson da Silva

Prof. Dr. Jaisson Teixeira Lino

Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Mestre Jorge Valdeci Psidonik

Prof^a Dr^a Solange Todero Von Onçay

Prof. Dr. Ulisses Pereira de Mello

Apoiadores

CAPA - Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia – Erechim - RS

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens - Erechim - RS

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História – UFFS/*Campus* Chapecó - SC

PPGICH - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - UFFS/*Campus*
Erechim - RS

PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - UFFS/*Campus* Erechim - RS

Comissão Científica

Profª Drª Adriana Regina Sanceverino

Prof. Dr Antônio Marcos Myskiw

Prof. Dr. Antonio Luiz Miranda

Profª Drª Ana Cristina Hammel

Profª Drª Bárbara Cristina Pasa

Profª Drª Cherlei Marcia Coan

Prof. Dr. Denilson da Silva

Profª Drª Denise Knorst da Silva

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva

Prof. Dr. Gerson Wasen Fraga

Profª Drª Isabel rosa Gritti

Prof. Dr. Jaisson Teixeira Lino

Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Prof. Dr. José Carlos Radin

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody

Profª Drª Lidiane Limana Puiati Paglirarin

Profª Drª Lisandra Almeida Lisovski

Prof. Dr. Matheus Fernando Mohr

Profª Drª Naira Estela Roesler Mohor

Profª Drª Sandra Simone Höpner Pierozan

Profª Drª Sinara München

Profª Drª Solange Todero Von Onçay

Prof. Dr. Ulisses Pereira de Mello

APRESENTAÇÃO DO EVENTO

O 3º Colóquio do NIPES: *O papel da ciência e dos saberes populares no (re)pensar a Fronteira Sul: desenvolvimento, sociedade e perspectivas de futuro*, realizado no formato híbrido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, terceira edição do evento realizado em 09 a 11 de agosto de 2022.

Seminários realizados anteriormente:

2014 - 1º Colóquio do NIPEAS sob o tema: *Os desafios Universidade Popular*;

2016 – 2º Colóquio do NIPEAS sob o tema: *Universidade, Desenvolvimento Social e Educação Popular*.

A partir do tema: *O papel da ciência e dos saberes populares no (re)pensar a Fronteira Sul: desenvolvimento, sociedade e perspectivas de futuro*, foram abordados os seguintes eixos temáticos:

Eixos Temáticos:

1. Direitos humanos, trabalho e emancipação

O papel do Estado e da sociedade civil na efetivação dos Direitos Humanos. Direitos humanos e justiça social. As desigualdades sociais geradas pela concentração de renda. Economia solidária e cooperativismo. Educação e emancipação humana. Diversidade e compromisso com a inclusão e acessibilidade no mundo do trabalho. Formação de consciência cidadã e fortalecimento da cultura. Direitos trabalhistas e sindicalismo.

2. Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Produção de conhecimento e ciência aplicada. Políticas educacionais neoliberais. Educação empresarial e apostilada. Práticas pedagógicas e suas perspectivas na contemporaneidade. Educação e tecnologias da comunicação e informação. Pensamento descolonial.

3. Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

A escolarização e o acesso à cultura. Formação inicial e continuada de professores. Práticas pedagógicas e currículo escolar. Identidade profissional docente. Educação integral. Ensino Médio inovador. Perspectivas anunciadas com a implementação da BNCC e BNC-Formação. Alfabetização de crianças e adultos. Avaliação da aprendizagem.

4. Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

A gestão educacional e escolar e as reformas/políticas educacionais. O trabalho do coordenador pedagógico. Gestão participativa e democrática. Formação do gestor. Saberes pedagógicos e saberes da prática gestora. Projeto político-pedagógico e sua articulação com o planejamento de ensino.

5. Territorialidades, sustentabilidade, saúde e práticas agroecológicas

Meio ambiente saudável e sustentável. Saberes e práticas em agroecologia. Saúde, alimentação e moradia. Saúde e medidas profiláticas. Saúde coletiva. Vivência em educação e saúde. Interlocações, prática e pesquisas em saúde. Agricultura x agronegócio: interlocação, práticas e pesquisas.

6. Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Classe social, raça, gênero e orientação sexual. Fronteiras entre Estado e sociedade. Democracia, eleições e mídia. Processo sociais: comportamento político, comunicação política e opinião pública. Cultura e arte popular. Saberes populares. Educação do Campo e Educação Indígena.

PROGRAMAÇÃO

Hora	09/08	10/08	Dia 11/08
13h	Encontro de discussão por eixos temáticos (on-line)	Encontro de discussão por eixos temáticos (on-line)	Mesa Redonda: Educação e Democracia em Dewey. Prof. Leandro Ody; Prof. Almir Paulo dos Santos Local: Auditório do Bloco B
15h30	Salas de Roda de Conversa: 1. Solos e Agroecologia. Prof. Alfredo Castamann. Local: Auditório Bloco do Professores 2. Educação Popular e Saúde. Prof ^ª . Vanderléia Pulga; Prof ^ª . Zudeide Ignácio; Prof ^ª . Solange Todero Von Onçay. Local: Auditório do Bloco B	Salas de Roda de Conversa 1. Movimentos Sociais, Educação do Campo e Agroecologia. Prof ^ª . Solange Todero Von Onçay; Prof. ^a Ana Hammel. Local: Auditório do Bloco B 2. A Educação do Campo nos Municípios do Corede Norte/RS: cenário da última década e desafios frente à lógica empresarial da educação Prof ^ª .Cherlei Coan; Prof. Denílson da Silva; Prof ^ª . Lidiane Puiati. Local: Auditório do Bloco A 3. O Agro é tóxico? Prof. Ulisses Pereira de Mello; Prof ^ª .Vanderléia Laodete Pulga. Local: Auditório Bloco dos Professores	Encontro de discussão por eixos temáticos (on-line)
17h	Atividade Cultural	Atividade Cultural	Atividade Cultural
19h	Abertura Oficial Local: Auditório Bloco B		

19h30	<p>Conferência: A Ciência e o Popular na Fronteira Sul: o papel da Extensão Crítica para a inserção da universidade no território. Dr. Humberto Tommasino. Universidade da República do Uruguai. Local: Auditório Bloco B</p>	<p>Mesa Redonda: Fóruns de EJA resistência, articulação e proposição de políticas públicas. Prof^ª. Rita de Cássia Gonçalves (FEJA/SC) Prof. Daniel Godinho Berger. (FEJA/SC) Prof^ª. Adriana Sanceverino (UFFS/FEJA/SC). Local: Auditório Bloco B.</p> <p>Encontro de discussão por eixos temáticos (on-line)</p>	<p>- Lançamento de Livros - Atividade cultural de encerramento</p> <p>Local: Auditório do Bloco B</p>
-------	---	---	--

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CARACTERÍSTICAS QUE IMPACTAM A IDENTIDADE E A PROFISSÃO DOCENTE

BAZZOTTI, Ademir Luiz
CAMPAGNARO, Grazieli Borges
GARCIA, Rosane Cardoso
SARTORI, Irma Tamanho

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

1. Introdução

Este resumo expandido trata sobre questões identificadas no histórico da constituição da profissão e da identidade docente e que podem amparar entendimentos da condição atual. Apresenta apontamentos sobre a visão que tende a pautar a análise da atuação docente com base em normas e valores a seguir ou na gama de domínios em saberes e técnicas. Esta descrição que se apresenta inclusive na atualidade, emerge num período de transição o qual a profissão docente passou a ser regulada pelo estado. O trabalho tem como base os estudos de Nóvoa (1999), cuja proposta aponta para valorização da profissão docente através da constituição teórica do "Estatuto Social e Econômico dos Professores" (NÓVOA, 1999, p. 29), o qual se vincula ao que constitui a identidade, a representação e existência social da profissão e as condições de trabalho.

Objetivo

Analisar as principais características em face aos tempos do contexto histórico que se constitui a profissão e a identidade docente.

Metodologia

A metodologia é constituída pela pesquisa bibliográfica (MINAYO; DESLANDES, GOMES, 2002) realizada no ano de 2021. O estudo dirigido consistiu de atividade acadêmica do PPGPE no componente curricular Profissionais da Educação: Formação e Trabalho contemplando atividades de: leitura, anotações, sínteses, apresentação e sistematização de relato final.

Profissão docente em contexto e o conceito de “Estatuto Social e Econômico de Professores”

O processo de profissionalização docente e de regulação por parte do Estado ocorre na Europa desde meados do século XVIII. Até então era destacada a atuação de organizações voltadas para a educação, principalmente as congregações religiosas, das quais a docência se constituía uma ocupação secundária. Desta transição as características a serem destacadas sobre a atuação dos professores tem-se a constituição de um “corpo de saberes e de técnicas” e um “conjunto de normas e de valores” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Deste contexto tem-se o marco da padronização, das relações homogeneizadas e hierarquizadas em escala de país e “o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas,

da introdução de novos métodos de ensino e do alargamento dos currículos escolares” (NÓVOA, 1999, p. 16). O Estado fornece o suporte legal para o exercício da atividade e passa a perseguir o atendimento de “um perfil de competências técnicas” (NÓVOA, 1999, p. 17). A profissionalização docente ocorre através do título fornecido pelo Estado, ato que autoriza e legitima o processo.

O ideal de professor que verte daquela época, se caracteriza pela autonomia obtida em relação às organizações e a definição de exigências e condições para o exercício da profissão, o que marca a história da profissionalidade docente, a qual chega a vislumbrar o gozo dos privilégios de ambos os estatutos, do funcionalismo e do profissional liberal (NÓVOA, 1999).

Tem-se no século XIX um fator decisivo para uma nova cultura profissional com a criação de instituições formativas, as quais emergem dos interesses do Estado e dos professores. Uma conquista que traz maiores exigências para a entrada na profissão, prolongamento do currículo e melhoria acadêmica, reivindicações das lutas associativas dos séculos XIX e XX. O prestígio docente resultou da atuação associativa e, posteriormente, sindical, que trabalharam numa proposta de “corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum” (NÓVOA, 1999, p. 19). Tem-se a tomada de consciência de que a profissão se encontra numa indefinição quanto ao estatuto social, em condições de isolamento social e político, marcado pela feminilização e em contexto ambíguo enquanto classe social (condição limitada diante a alta exigência de *status*), fatores que constituem uma nova base de profissionalização e movem o projeto de renovação que passa a ser pautado em três eixos reivindicativos: melhoria de estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira.

Segundo Nóvoa (1999) o conceito de Estatuto Social e Econômico dos Professores se constitui no eixo central na definição da profissionalização docente, numa implicação em que o conjunto de normas e de valores e o corpo de conhecimentos e de técnicas são as dimensões de atendimento da condição profissional. Quatro grandes etapas ocorreram no processo para se obter a profissionalização, e não se formam, necessariamente, numa sequência, são elas: exercício como ocupação principal da atividade docente; definição de um suporte legal para o exercício da atividade docente; criação de instituições específicas para formação de professores e a constituição de associações profissionais de professores. Estas etapas se dão em torno de um eixo constituído pelo estatuto econômico e social, que por sua vez, se liga à dimensão do conjunto de normas e valores a do corpo de conhecimentos. Um conceito de profissionalidade que abrange a identidade, o campo de trabalho e a vida profissional.

A profissionalização e a profissionalidade poderão constituir novas possibilidades para a profissão no século XXI, contemplando as articulações em redes entre os docentes, escolas e destes com instituições formadoras sob novas perspectivas diante dos saberes necessários à docência (NÓVOA, 1999). Enquanto prática, requer do professor fidelidade à ética social e política,

revigorando o comprometimento com seus pares e a comunidade, contribuindo com ela na tomada de decisões (CONTRERAS, 2002).

Não se encontra vínculo entre o que a sociedade considera como necessidade e importância da educação em relação à valorização integral e digna do professor. A análise crítica da atualidade identifica situações que se aproximam dos limites e fragilidades descritos em meados do século XVIII, quando o Estado inicia o processo de regulação da profissão. Fica evidente que além de todos os problemas do cotidiano da prática docente, como dupla atividade, precariedade das condições de trabalho e renda, possíveis insuficiências da formação, deixa o professor com mais restrições para atuar na articulação dos saberes no âmbito da escola, em rede e com a comunidade.

Contradições que constituem um conjunto de fatores. Nóvoa (1999) os caracteriza como proletarização docente, os quais trazem implicações e dificuldades tais como: “contrariamente a outras organizações, as escolas dedicam muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação” (NÓVOA, 1999, p. 24).

A proposta de Estatuto Social e Econômico trata da necessidade de criar os dispositivos para o aprofundamento da carreira e sua implicação na proposta de profissionalidade do professor.

Análise crítica dos resultados e considerações

O conceito de Estatuto Social e Econômico de Nóvoa (1999) é tido como chave para a construção de uma nova condição profissional docente, uma necessidade para refazer a identidade e a cultura profissional, com regras éticas e a prestação de serviços de qualidade com a possibilidade do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

A perda do prestígio e do respeito ao professor estão ligados à degradação da imagem social e econômica. Os professores não substituíram a imagem positiva da representação profissional de líder local que chegou a ocupar outrora. A análise do controle que o Estado realiza da profissão deve considerar a finalidade que este ocupa no sistema econômico e social. Reforçar e enfatizar o caráter vocacional da profissão acaba justificando ou acomodando a desvalorização sofrida. Porém, o profissionalismo do professor, tem sentido associado às dimensões éticas, políticas e culturais, cuja valorização perpassa pela responsabilidade e comprometimento com a comunidade.

A desprofissionalização/proletarização do professor, que vem sendo promovida pelo Estado, a partir da década de 1980, principalmente através das reformas, se dá diante um cenário “onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais” (NÓVOA, 1999, p. 21). Tais reformas afetam a profissionalidade ao induzirem um perfil operacional sobre as capacidades docentes, traduzindo o docente em operador burocrático na transmissão de conteúdo. Já o sistema educacional brasileiro tende a centrar o esforço em reformas curriculares, desconsiderando todas as dimensões do fazer docente e dos elementos que precisam ser considerados sobre a realidade do sistema educacional.

A partir do estudo é possível concluir que o não atendimento de todas as dimensões que integram o conceito do Estatuto Social e Econômico docente, enquanto eixo da teoria constituída com base nos movimentos históricos, se constituem em limites para consolidar a condição profissional e da identidade docente. Da formação docente que reduz ou contemporiza o currículo infere sobre características da profissionalização numa relação intrínseca com a profissionalidade por conta do controle e regramento do estado que não proporciona autonomia nem segurança quanto às condições de trabalho e de qualidade de vida.

Referências

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à educação brasileira. Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely, Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, António (org.). O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 03-34.

Agradecimentos:

Nosso reconhecimento, apreço e respeito à professora Adriana Richit e ao professor Leandro Carlos Ody, docentes do Componente Curricular Profissionais da Educação: Formação e Trabalho do PPGPE da UFFS - *Campus* Erechim, à orientação do professor Jerônimo Sartori e da professora Marilane Maria Wolff Paim e demais docentes do PPGPE, com os quais ocorreram muitas trocas de saberes que se mesclaram neste esforço de elaboração teórica.

CONSELHO POLÍTICO: EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Adriana Kátia Tozzo, mestranda do PPGPE/UFFS/*Campus* Erechim
adrianatozzo@yahoo.com.br

Dr. Almir Paulo dos Santos, UFFS/*Campus* Erechim, docente no Mestrado Profissional em Educação.
almir.santos@uffs.edu.br

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução

Ao assumir o mandato de prefeita municipal, no ano de 2013, levei comigo a força, a determinação, a coragem, o sonho e a ousadia de muitas mulheres que, mesmo na invisibilidade política da história do município, que “parece” ter sido construída apenas por homens, as quais prepararam o caminho, para que eu pudesse me tornar a primeira mulher a administrar Itatiba do Sul-RS. Mulheres que lutaram e que se sacrificaram nos movimentos, nas caminhadas e nas lutas em busca de seus direitos, que disputaram uma vaga no Legislativo Municipal, que participaram das coordenações e das representações das entidades, na organização dos movimentos sociais, na luta por igualdade, na liberdade e na justiça para todas (os). Nesse viés, abri o caminho para que mais mulheres passassem a ter o direito da palavra sobre decisões importantes sejam elas da política, da economia, da sociedade, da família, “(...) palavra que não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (...) Ninguém pode dizer a palavra verdadeiramente sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição com o qual a rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 2014, p. 109).

Nesse contexto, com o compromisso de construir um governo de concepção democrática participativa, que possibilita “(...) a construção de outras formas de organização da sociedade, talvez a emergência de um novo contrato social” (STRECK, 2006), em que todos pudessem realizar o exercício da participação, a fim de superar o preconceito enraizado, de mãos dadas com as lideranças, passou-se a construir novos espaços de diálogo, dentro de uma perspectiva de educação popular.

A partir de uma construção coletiva com lideranças municipais, representantes das entidades e das instituições itatibenses, em novembro de 2012, surge o Conselho Político da Gestão Pública de Itatiba do Sul. Não como uma didática ou uma tática política, mas como uma nova prática de gestão pública, entendendo que gestão pública participativa engloba a prática educativa e o espaço em que ela se realiza, a fim de construir autonomias com responsabilidade e desafiar a comunidade a superá-los (FREIRE, 1987), sendo espaço de resistência e de oposição à sociedade que se forma, que transcende o tempo e o espaço, que resgata a participação social das classes populares.

Nesta linha de raciocínio, o conselho político representa um laboratório de experimentação que busca entender, assimilar e questionar o mundo. Ademais, possibilita o encontro, estimula a participação e propicia a emancipação humana com base no conhecimento, rompendo a lógica de que educação só se constrói nos bancos escolares, lançando o desafio da construção de uma sociedade mais justa e humana em que se reconhecem as condições de vida, alicerçada na educação popular.

Como metodologia, fazemos uso da pesquisa bibliográfica. Desta forma, procuraremos abordar, neste texto, na perspectiva da gestão pública, educação popular e conselho político, como se dá o processo de construção deste canal de participação popular na gestão pública municipal, enquanto processo de construção de educação popular.

Objetivo

Investigar e analisar as experiências democráticas e populares do Conselho Político da gestão pública do Município de Itatiba do Sul/RS.

Metodologia

A Educação Popular nasceu no seio das organizações populares, mas suas concepções de cunho libertador e emancipatório que repercutiram na sociedade, extrapolaram os muros das escolas, cruzaram fronteiras, passando a influenciar as práticas educativas que ocorrem nas escolas, nas associações, nas ONGs, nos sindicatos etc. Na gestão pública, constitui-se em uma nova prática, levando a compreensão da importância da formulação de espaços de participação popular, de reflexão e de orientação para o surgimento de um conjunto de políticas sociais, que contemplem os diversos setores da sociedade, fortalecendo a participação, a cidadania e o diálogo.

Neste viés, o diálogo em uma gestão pública constitui-se no alicerce de uma pedagogia libertadora e transformadora, estabelecida pela educação popular. O diálogo é indispensável em qualquer ação do governo voltada para a construção e para a execução de políticas públicas, que tenham por objetivo conhecer, refletir e transformar a realidade. O diálogo pressupõe a construção de relações horizontais entre o governo e o povo, “e se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 45).

Acreditar em uma gestão pública edificada no diálogo é compreender que é por meio dele que os homens “pronunciam o mundo” (FREIRE, 1987). Que se colocam na condição de humanos, pois é apenas nesta situação, que serão sujeitos da ação-reflexão. Dessa forma, tem condições de contribuir, de criar e recriar. A prática do diálogo é fundamental para romper com o silêncio do outro, promover as reflexões e problematizar a realidade. Esta apropriação é fecunda para a reflexão das próprias vivências e a oportunidade de pensar/repensar as convicções pessoais acerca da realidade vivida e das situações que impedem a construção de melhores condições de vida, na existência

material e em outras esferas da vida. É sobre “o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 114).

Desta forma, os conselhos passam a constituir-se em espaços “de participação na gestão pública, na elaboração de políticas, tendo em vista sua democratização e transparência, em um canal de relação entre Estado e sociedade, espaço de administração de conflitos” (TEIXEIRA, 1996, p. 8 apud GOMES, 2013, p. 39). Canais de participação que propiciam um novo padrão de relação entre o Estado e a sociedade ao viabilizarem a participação dos diferentes segmentos sociais na formulação de políticas sociais (GOHN, 2001).

Em Itatiba do Sul, no ano de 2012, surge o conselho político da gestão pública do Município de Itatiba do Sul, constituindo-se em um colegiado institucionalizado, composto de representantes da sociedade civil, estes designados democraticamente, sendo responsáveis pela gestão das políticas públicas municipais. Espaço de efetiva participação social, de educação popular, e de construção de políticas públicas. Na medida que começa a participar, o cidadão (ã) itatibense, compreende seu caráter educativo, de educação popular, como práxis, com a oportunidade de pronunciar a palavra, conforme nos ensina Freire (1987, p. 107), “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeiramente seja transformar o mundo”.

O conselho político se consolida como espaço de valorização dos saberes do povo em seu contexto cultural e social, produzindo novos saberes, por meio de um debate qualificado entre a sociedade civil e o Estado. Saberes populares que empoderam o cidadão, ou grupo social, que passa a agir em nome da comunidade, que segundo Gadotti: “[...] precisa ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa, como dizia Paulo Freire, muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora” (GADOTTI, 1992, p. 15).

Assim, o conselho político nasce do propósito do diálogo, ao mesmo tempo que educa é educado, tornando-se ambos os sujeitos do processo de construção do conhecimento. Esse se constrói no diálogo, na comunicação, no levantamento de problemas, nos questionamentos e nas reflexões sobre a realidade municipal. Assim, a participação no conselho político possibilita ao cidadão itatibense constituir-se em um ser social atuante que tenha condição de opinar, de criticar, que sente a necessidade de conhecer as entranhas da gestão pública, que segundo Freire (2000) a participação popular não pode se restringir apenas a um slogan de governo, mas precisa ser a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade.

Com a vitória do projeto a Frente popular: a força que vem do povo, nas eleições de outubro de 2012, de mãos dadas com as lideranças, passou-se a construir os alicerces da nova gestão. Conforme o compromisso estabelecido com a sociedade e os princípios básicos do governo, que se iniciava, a partir de um caminhar onde as três gestões anteriores já desenvolviam o orçamento

participativo, era preciso construir novos espaços de diálogo, agora dentro de uma perspectiva de educação popular. Assim, a partir de uma construção coletiva com lideranças municipais, representantes das entidades e das instituições itatibenses, em oito (8) de novembro de 2012, no Clube Uassari, com a presença de 43 lideranças, é criado o Conselho Político da Gestão Pública de Itatiba do Sul.

Momento ímpar na história de participação do município, um lugar privilegiado para perceber a circulação de poder, contra poder, que podem levar a construções coletivas, a confrontações e a discussões. Esse processo também levou a desmitificação da autoridade, rompendo-se a lógica tradicional de quem deve ser líder. Conforme (HERBERT, 2008, p. 278), “[...] o desvelamento da autoridade e da realidade acontecem de forma simultânea”. São outras pessoas que aparecem neste contexto, dialogam, trazem novas experiências, rompem-se barreiras, surgem novas formas de comunicação e assim se constrói um novo modelo de governo, baseado na participação da construção coletiva.

Por eixos de estudo, divididos por secretarias, os conselheiros passam a analisar a organização de cada espaço, sua estruturação, o diálogo com a sociedade e lacunas a serem preenchidas. Aprofunda-se os conhecimentos da realidade local, aprende-se sob diferentes perspectivas e variados assuntos da comunidade e constrói-se consensos sob inúmeras prioridades. Dessa forma, o Conselho político foi construindo um processo pedagógico, que extrapolou a coleta de demandas para o surgimento de programas e projetos. Promoveu a reflexão sobre temas e a construção de um processo de conhecimento acerca deste. Não reduzindo a participação apenas ao processo de identificação de demandas, mas principalmente construindo um processo de participação, de construção de decisões e de educação popular. Na abertura da participação feminina na política do Município, superando a invisibilidade, seja por sua presença na chefia do executivo, em uma vaga no Legislativo ou no espaço de conselheira política, com o poder da palavra, “(...) palavra que não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (...) Ninguém pode dizer a palavra verdadeiramente sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição com o qual a rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 2014, p. 109).

Durante este período, programas estruturantes e medidas conjunturais foram decididos e implementados por meio do diálogo direto e da mais ampla negociação com a comunidade local, por meio do Conselho Político, que se configurou a cada dia como um verdadeiro embrião de democracia participativa. Desse modo, a participação se insere em um circuito entre demandas políticas e melhor administração pública, para que as políticas sociais deliberadas pelos cidadãos sejam implementadas, é necessário orçamento. Para a efetivação das ações e para “começar o embate é preciso, no mínimo de esperança. A esperança precisa ser praticada para se concretizar. Por isso a esperança não pode ser pura espera, ela deve ser alcançada, buscada” (FREIRE, 1992, p. 11).

Deste modo, com construção participativa, muito diálogo, debate e inclusão das vozes silenciadas ao longo da história do Município, construiu-se no ano de 2020, o sexto mandato da Frente popular – A força que vem do povo, por meio da vitória nas urnas municipais, consolidando-se vinte e quatro anos de governo popular no Município, alicerçados na participação popular. E desta forma os indivíduos realizam a experiência objetiva de organizarem-se e atuarem coletivamente, em um processo de aprendizagem, que além de construir as “habilidades” necessárias ao agir coletivo, possibilita desconstruir determinados elementos que permearam a trajetória dos cidadãos itatibenses, em que historicamente predominaram valores voltados à individualização, à subordinação, à desmobilização.

Resultados

O presente trabalho se propõe a promover análise, evidência e resultados a partir dos dados coletados e o conhecimento teórico acumulado, sobre a gestão pública municipal, de Itatiba do Sul, dentro de um contexto de participação e educação popular, que se estrutura a partir da formação do conselho político no município, fazendo parte do projeto de pesquisa, que está sendo desenvolvido no Mestrado em Educação, da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS.

A pesquisa constitui-se em uma provocação, em que teoria e prática estão conectadas, valorizando os diferentes saberes, problematizando-os de forma crítica e por meio da entrevista de lideranças sociais e políticas que fizeram parte deste processo e que acompanharam/acompanham, desde a formação, até os dias atuais o processo de participação. Se desenvolverá a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e coleta de dados, através de uma pesquisa participante.

Seguirá uma proposta caracterizada como qualitativa, na tentativa de responder ao problema de pesquisa: Quais as experiências democráticas e populares que podem ser identificadas na trajetória do conselho político na gestão pública do Município de Itatiba do Sul/RS e como potencializam processos de educação popular indutores de uma nova cultura política participativa?

Importante colocar que este tema de pesquisa estabelece um processo de costura de saberes entre o processo de participação popular, a cidadania ativa e a construção da educação popular, em uma perspectiva de gestão pública. De acordo com Freire (1994), a totalidade é a leitura de mundo realizada a partir da “reflexão e mundo, subjetividade e objetividade” (p.8) que se encontram na “unidade dialética de que resulta de um conhecer solidário” (p.12), crítico e produzido nas práxis. A totalidade, nesse sentido, está associada à reflexão crítica acerca dos diferentes saberes: popular e científico.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1992.

GOHN, Maria Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, E. G. M. **Conselho gestores de Políticas Públicas**: democracia, controle social e instituições. São Paulo: EAESP/SGV, 2013.

HERBERT, S. P. **Orçamento participativo na perspectiva de Freire e Gramsci**: condições para emergência e formação de lideranças. Porto Alegre: Redes: 2008.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. **Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 95-117, 2006.

A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA, E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Alana Casagrande Sperotto

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Juliane Luiza Sartori

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Raquel Grison de Bittencourt

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Eixo 5: Territorialidades, sustentabilidade, saúde e práticas agroecológicas

Introdução

Instigadas a compreender a importância da natureza durante a infância, realizamos uma pesquisa bibliográfica para conhecer os apontamentos e afirmações dos autores sobre essa temática, os autores mais utilizados foram Louv (2016), Mendonça e Thomé (2022) e Piorski (2016), que abordam em suas escritas a relação entre natureza e ser humano, reconhecendo principalmente, que nós somos parte desta natureza, Meirelles (2015) e Staccioli (2013) que abordam principalmente sobre a importância do brincar, do acolhimento e as relações construídas pelas crianças, e também Tonucci (2019) com suas charges para ilustrar o nosso pensar.

Nota-se que cada vez mais a correria do dia a dia e a presença da tecnologia tem tomado conta das nossas rotinas, fazendo com que, este contato com a natureza esteja cada vez menor, principalmente na vida das crianças, que não tem esta vivência, como nós adultos, tivemos antigamente quando passávamos horas brincando e criando através de elementos naturais.

As crianças que não convivem com a natureza, em muitos casos, só o fazem no ambiente escolar, na utilização dos espaços ao ar livre ou nas propostas e brincadeiras que envolvem estes elementos.

Desta forma, acreditamos que a escola precisa reforçar e reconhecer a importância da natureza no desenvolvimento das crianças incluindo estes elementos e espaços em suas propostas e brincadeiras diárias.

Objetivo

Compreender a importância das crianças estarem em contato com a natureza bem como conhecer os benefícios ocasionados através deste contato.

Metodologia

O ritmo acelerado em que vivemos atualmente, e por estarmos cada vez mais rodeados pela tecnologia, faz com que nosso contato e relação com a natureza esteja cada vez mais limitado. Este

fato é ainda mais relevante quando comparamos nossa forma de vida antigamente, e os dias atuais frente a realidade vivenciada pelas crianças.

Antigamente era comum ver as crianças brincando em rios, subindo em árvores, brincando com os animais e brincando com os elementos da natureza, através de brincadeiras simples como fazer comidinha com barro, areia, folhas, flores, hortaliças, água e muita imaginação. Hoje o que encontramos frequentemente são as crianças nas frentes das telas e interessadas por pouco tempo nos brinquedos de plástico, muitas vezes ocasionado pela falta de tempo dos adultos para se conectar com as crianças e proporcionar momentos de lazer.

Vemos muitas crianças trancafiadas dentro de casa, em meio à tecnologia, jogando jogos e assistindo vídeos o dia todo, sem o contato com a natureza. Nessa perspectiva, existem duas situações, uma delas é que muitas destas crianças vivem em apartamentos em que nem possuem um quintal para brincar e a segunda é que muitos pais possuem medo de que elas se machuquem e receio de que se sujem.

Ainda nessa perspectiva podemos perceber que quando os pais levam seus filhos pequenos para um passeio ou para a natureza, as crianças ficam aprisionadas dentro de carrinhos para não se machucarem e isso acaba comprometendo a saúde delas, como nos diz Louv (2016, p. 57):

Quando estão ao ar livre, as crianças pequenas costumam ser colocadas em ‘contêineres’ – os carrinhos – e empurradas enquanto os pais andam e correm. A maior parte desse confinamento é feita por questões de segurança, mas a saúde dessas crianças é comprometida no longo prazo.

O exemplo dos pais, professores, responsáveis e da própria sociedade, muitas vezes se contradizem aos valores transmitidos sobre a natureza e o mundo para as crianças, como nos fala Louv (2016, p. 36) os “... pais, educadores, outros adultos e instituições – a própria cultura – dizem algo para as crianças sobre as dádivas da natureza, mas muitas das nossas ações e crenças – em especial que não percebemos que estamos transmitindo – passam outra mensagem.” Com isso podemos refletir sobre se as nossas ações condizem com o que falamos e quais são os exemplos que estamos passando sobre a natureza e o mundo para as crianças.

Com isso, vemos cada vez mais que em alguns casos, o único contato que as crianças têm com a natureza é no ambiente escolar através dos seus ambientes ao ar livre ou através de propostas e brincadeiras elaboradas pelos professores. E muitas vezes encontramos escolas que não possibilitam o contato com elementos da natureza por ocasionarem muita sujeira nas salas, visto que muitos materiais, durante a exploração, quebrarem.

Entendemos que a infância é marcada pelo ato de brincar. A principal linguagem da criança é a brincadeira, como aponta Meirelles (2015, p.33) “O ser humano nasce, cresce, se conhece e

aprende brincando. As brincadeiras são a experiência e a experimentação por excelência.” É através do brincar que a criança se desenvolve e que surge a relação com o outro, demonstrando de forma sutil e espontânea, concepções da sua realidade. Com isso, Staccioli (2013, p. 30) afirma que:

A brincadeira é vista como capaz de mobilizar as crianças e de levá-las a “aprendizagens e relações”. À brincadeira é atribuída a tarefa de transformar a realidade que a criança vive de acordo com as próprias exigências interiores, revelando-se aos outros “em uma multiplicidade de aspectos, de desejos e funções”.

Durante a brincadeira a criança está aguçando seus sentidos, através dos cheiros, das diversas texturas, das variadas cores, sons e muitas vezes através dos gostos. O contato com elementos da natureza intensifica muito mais os sentidos das crianças, vista a imensidão de elementos que podemos encontrar na natureza e sua fonte inesgotável de aromas, cores, formas, texturas e sons. Moore (1997, p. 203 *apud* LOUV, 2016, p. 87) nos diz que:

As crianças vivem pelos sentidos. As experiências sensoriais ligam o mundo exterior da criança ao mundo interior, escondido, afetivo. Como o ambiente natural é a principal fonte do estímulo sensorial, liberdade para explorar e brincar com o mundo exterior pelos sentidos em seu próprio espaço e tempo são essenciais para o desenvolvimento saudável de uma vida interior.

Além de ser uma fonte inesgotável de sentidos, a natureza proporciona muitos benefícios para a saúde das crianças e até para a nossa. Quem nunca ouviu falar que é necessário tirar os calçados e colocar os pés na terra, grama ou areia para nos descarregarmos das energias? Isso além de ser verdadeiro, faz muito bem para a saúde, pois todos nós somos natureza, fazemos parte dela, somos dependentes dela, por isso é que nos sentimos muito bem ao ar livre e em contato com a natureza.

Hoje em dia, vemos muitas crianças sendo diagnosticadas com TDAH e hiperatividade, isso ocorre devido a falta de contato com a natureza, de tempo livre para correr, pular, escalar, se sujar, enfim, brincar livremente. Já existem estudos que evidenciam os benefícios que a natureza proporciona no tratamento de crianças com estes diagnósticos, conforme Louv (2016, p. 57) nos diz:

Conforme o déficit de natureza aumenta, outro campo de evidências científicas indica que a exposição direta à natureza é essencial para a saúde física e emocional. Por exemplo, novos estudos sugerem que a exposição à natureza pode reduzir os sintomas de TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), e melhorar as habilidades cognitivas e a resistência das crianças ao estresse e à depressão.

Brincar com a natureza estreita os laços e faz com que nos sentimos pertencentes à ela, ocasionando uma relação de afeto e cuidado com o mundo natural, transformando nossas crianças em guardiões da natureza, somente com o vínculo criado e oportunizado. Assim como nos relata Mendonça e Thomé (2022, p. 12):

Essa relação e vínculo nos coloca cada vez mais no lugar de cuidadores, o afeto nos torna também responsáveis por proteger aquilo que nos possibilita momentos de conexão, diversão

e descanso. As crianças criam estes laços de forma muito rápida e se tornam os guardiões da natureza e do nosso planeta.

Por compreendermos a importância da brincadeira e as relações positivas que este ato pode trazer entre as crianças e a natureza, acreditamos que a escola deve proporcionar cada vez mais este contato e relação com os elementos naturais, para que as crianças possam vivenciar e experienciar estes momentos através da ludicidade e com brincadeiras. Sabe-se que o contato com a natureza contribui positivamente para o desenvolvimento das crianças, principalmente, porque aprimoram os sentidos e sua relação com o mundo que os cerca.

Resultados

O presente trabalho teve como objetivo apresentar a importância das relações entre infância e natureza, visto que, os espaços naturais têm sido cada vez menos presentes no cotidiano dos pequenos, que estão crescendo cercados pela tecnologia e rodeados por lugares fechados com poucos elementos naturais.

Ao pesquisar, ler e buscar apontamentos dos autores citados, compreendemos que a natureza está positivamente ligada ao desenvolvimento dos sujeitos, visto que através dela, podemos aprimorar nossos sentidos e nossas relações com a vida e com o mundo ao nosso redor, além dos benefícios ocasionados pelo contato com a natureza.

Foi possível analisar que as escolas precisam investir em propostas e brincadeiras que coloquem as crianças em contato com a natureza e seus elementos, assim, elas poderão manusear, vivenciar, explorar, criar, imaginar neste ambiente, que em muitos casos, é o único espaço onde as crianças consegue ter ligação com o natural.

Por fim, gostaríamos de ressaltar, que acreditamos que, a natureza é indispensável na nossa vida, pois nós somos parte dela, e se as crianças crescerem compreendendo este fato e tendo contato com ela, se tornarão possíveis adultos mais conscientes da importância de preservá-la e não mais a destruirão.

Referências

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do Deficit de natureza. Tradução: Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, Renata et al. **Território do brincar**: diálogo com escolas. Coleção território do brincar. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MENDONÇA, RITA; THOMÉ, ANA CAROL. **Brincar com e na natureza**: Guia para começar e aprofundar a relação entre criança e natureza. Ser criança é natural, 2022.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

IMPACTOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DADOS DO CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS – LICENCIATURA DA UFFS- CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL (PARANÁ)

Ana Cristina Hammel
Maria Eloá Gehlen
Roberto Antônio Finatto

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

Introdução

A pandemia de Covid-19 impôs, a partir de março de 2020, restrições para a vida em sociedade tendo impactos de ordem social, econômica e política. Na educação os efeitos explicitaram uma série de fragilidades em relação à infraestrutura básicas das escolas do campo. Nas universidades, estas fragilidades também foram sentidas nos cursos que atendem as populações camponesas, tais como as licenciaturas em Educação do Campo.

Com intuito de avaliar os impactos da pandemia na vida dos estudantes dos cursos de graduação em Educação do Campo, pesquisadores ligados à Rede Latino-americana de Estudos e Pesquisas Marxistas em Educação do Campo, desenvolveram uma pesquisa em âmbito nacional, intitulada “Educação e escolas do campo em tempos de pandemia do Covid-19”, com estudantes e egressos/as de diferentes cursos superiores de Educação do Campo. Neste texto, temos como recorte o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Laranjeiras do Sul (LEDOC-CSH), considerando os efeitos da pandemia na vida dos sujeitos do curso e os impactos da política de formação de professores da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Resolução da BNC Formação de 2019 na sua formação. Analisamos a formação de professores no contexto pandêmico frente a proposta de reformulação num cenário de isolamento e insegurança social e com forte impacto na vida dos camponeses e indígenas.

O curso LEDOC-CSH está organizado em regime de alternância tendo o semestre acadêmico dividido em dois tempos universidade intercalados por um tempo comunidade. O objetivo é oportunizar a formação de educadores para atuarem na educação formal e não formal de ensino, considerando as especificidades dos povos do/no campo e da educação básica.

Os dados analisados foram obtidos por meio do preenchimento de questionário *online* enviado por e-mail e WhatsApp, entre 18 de junho e 20 de julho de 2021, para o público alvo. Os contatos de e-mails foram obtidos no Sistema de Gestão Acadêmica da UFFS, após a autorização do

Colegiado do Curso para a realização da pesquisa. Foram enviados 150 questionários, sendo 111 para estudantes e 49 para os egressos. Foram recebidas 89 respostas, sendo 65 dos estudantes e 24 dos egressos do curso dos anos 2017, 2018, 2019 e 2020.

Como resultados apresentamos um cenário devastador diante da grave crise acirrada pela COVID-19 e os riscos apontados pelo arrocho das políticas neoliberais para educação e a saúde, sobretudo com a proposta de reforma empresarial para educação.

Fundamentação Teórica e discussões da Pesquisa

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são uma conquista dos camponeses e estão em andamento em diversas universidades, fruto das mobilizações nacionais em defesa de uma educação no/do campo de qualidade. Estes cursos servem para fortalecer a Educação do Campo como uma necessidade histórica para os camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses, população de fundo de pasto e os assalariados rurais. Caldart (2004) afirma que a Educação do Campo surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que integram o campo.

Assim, os sujeitos formados nos cursos devem estar integrados à vida no campo, aos desafios e lutas desses espaços. Estes cursos têm oportunizado o debate curricular e metodológico da docência e da educação básica nas escolas do campo e a inclusão dos estudantes camponeses e indígenas na universidade; essa lógica não se encaixa na proposta empresarial para educação, pois apreende a lógica da vida camponesa, quilombola e indígena.

A UFFS, no *Campus* Laranjeiras do Sul, oferta dois cursos de graduação em Educação do Campo, um deles na área das Ciências da Natureza e, outro, nas Ciências Sociais e Humanas. O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura é resultado do edital do Procampo nº 02/2012, ele ocorre em regime de alternância com Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) e se encontra ancorado nas ideias de Paulo Freire, Florestan Fernandes, Moisey Pistrak, Viktor Shulgin, entre outros autores que estão na base da fundamentação da Educação do Campo.

Até o momento, iniciaram suas atividades 08 turmas, sendo que 05 já concluíram a graduação. Em junho de 2022, o curso possuía 129 estudantes com matrícula ativa, além de 68 já terem se graduado; dos estudantes matriculados, 76 são indígenas.

Mediante abordagem interdisciplinar o curso habilita os egressos como profissionais licenciados para o exercício da Educação do Campo, aptos a atuarem nas disciplinas de Geografia, Filosofia, História e Sociologia, bem como, atuação na gestão educacional, na coordenação pedagógica e na produção e difusão do conhecimento não formal.

A necessidade da interdisciplinaridade surge a partir do entendimento de Frigotto (2008) que a produção do conhecimento precisa fundar-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, o que nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam, dos limites do objeto investigado.

Também é importante na formação de educadores para as escolas no/ do campo o conceito gramsciano de intelectual orgânico, cujos indivíduos, grupos e organizações sociais podem promover as condições de transformação da realidade, por mediação de modelos científico-filosóficos, educativo-culturais e políticos, trazendo “[...] novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, p. 40), além de fazer a disputa da “hegemonia” na sociedade, visto que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica (GRAMSCI, 1999, p. 399).

O curso, somado a outras ofertas na região, vem atendendo a demanda de formação de professores onde a UFFS está inserida e, para além dos limites regionais, muitos dos acadêmicos e egressos da Educação do Campo estão assumindo aulas nas escolas do campo, cumprindo um importante papel no entendimento e transformação da realidade social.

A pandemia incidiu na vida desses sujeitos de diferentes formas. A pesquisa apontou para o acúmulo de trabalho, tendo que conciliar tarefas da casa, cuidados com os filhos e os estudos, o aumento de problemas emocionais, como crises de ansiedade e depressão. Entre os respondentes, um total de 60 pessoas encontram-se afetadas pela pandemia de diferentes formas: por insatisfação por estar longe de amigos e familiares ou por sentirem-se sobrecarregados trabalhando, mais horas por dia, de forma presencial ou remota; Alguns adoeceram (11 respondentes) e estão sofrendo de ansiedade e depressão; Oito participantes da pesquisa encontravam-se cuidando de pessoas na sua casa; Quatro participantes estavam acompanhando as atividades escolares dos filhos ou crianças e jovens residentes na sua moradia.

No caso específico dos estudos, entre respondentes, o celular foi o meio mais usado para acessar o ensino remoto; 38 utilizavam internet banda larga; 29 acessaram pelas operadoras do celular; chama também atenção que 9 acadêmicos não tinham acesso à internet. O acesso ao celular e computador foi possível, para muitos, somente após o acesso ao auxílio estudantil (Edital 479/GR/UFFS/2020) para compra do equipamento. A internet limitada, com poucas possibilidades de acesso às aulas, vídeos e materiais encaminhados, impossibilitou a participação de muitos estudantes nas atividades de ensino em formato remoto. Segundo os diários de classes dos docentes da UFFS, em algumas turmas a reprovação por frequência chegou a 75%. Consultando os acadêmicos sobre as causas para essa situação, o principal motivador foi o ensino remoto e a impossibilidade de acompanhar as aulas com qualidade devido às dificuldades no acesso à internet, a dificuldade de entender os conteúdos, a sobrecarga de trabalho em casa e a insegurança em relação à

organização econômica da família. A pesquisa revelou que 53% dos respondentes teve o rendimento da família afetado pela pandemia; o baixo rendimento familiar dos estudantes e egressos do campo pode gerar falta de remédios, diminuição das idas ao dentista, dificuldades de transporte, de adquirir bens e serviços de primeira necessidade, assim como não ter acesso à internet e livros necessários aos estudos.

Na educação básica e no trabalho docente os relatos dos professores do campo demonstraram uma sobrecarga de trabalho, a ineficiência das estratégias criadas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) com a Aula Paraná e o Google Meet/Classroom, dadas as condições de acesso à internet no campo. Isso acabou por exigir dos professores do campo a elaboração de atividades impressas a serem encaminhadas semanalmente/quinzenalmente aos estudantes. Essas atividades eram retiradas pelas famílias nas escolas, porém nem sempre retornavam e, em muitos casos, quando feitas, suspeitava-se que não eram os estudantes quem haviam realizado as mesmas.

A pesquisa revelou a dificuldade de a família orientar os estudantes da educação básica na realização das tarefas escolares. Em relação ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos e crianças/adolescentes, embora 16 dos respondentes avaliaram não terem dificuldade para acompanhar, chama a atenção a dificuldade para conciliar trabalho, estudo e auxílio às atividades enviadas pelas escolas, sendo que 21 pessoas indicaram ser essa situação; 11 respondentes não entendiam as explicações e atividades enviadas pelas professoras; 27 tem problemas com o acesso à internet; 8 não tem computador e livros em casa e 6 ainda indicaram a resistência das crianças e adolescentes na realização das atividades enviadas.

Somados a esse quadro, os professores sofrem todas as pressões das mudanças empreendidas pela BNCC e BCN-Formação. Freitas (2018) demonstra como o controle da gestão via privatização e pelo controle do processo pedagógico e da formação de professores tem ocasionado a destruição de uma política pública de educação. Sem possibilidades e condições emocionais para acompanhar o debate e organizar a resistência dadas as condições de isolamento, as tentativas de barrar a precarização e o arrocho sobre a carreira e o trabalho docente, os professores passam a enfrentar um quadro devassador na educação pública brasileira, somados a dois anos de defasagem no processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura em Educação do Campo acumulam mais uma tarefa para o próximo período: somar nas lutas contra a precarização e o fechamento das escolas do campo e construir o anúncio de um novo tempo que exige consolidar as bases estruturais de uma educação fundamentada nos princípios da Educação do Campo.

Referências

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** - Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p.41-62. 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Trad. Carlos N. Coutinho. Coord. Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Angela Barbara Rossetto

Almir Paulo dos Santos

Eixo 1: Direitos humanos, trabalho e emancipação

Introdução

O processo de alfabetização de crianças tem nos inquietado e desafiado, especialmente quando pensado em meio a um cenário de crise de referenciais no campo social e de negação de direitos. O fomento ao desenvolvimento de uma alfabetização crítica, já na infância, beneficia a construção de uma nova concepção de alfabetização que contribui para o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da conscientização. Pensar a alfabetização com ênfase na criticidade requer uma postura enquanto profissional e sujeito histórico que busque a conscientização, a emancipação e a libertação do ser humano.

O presente trabalho busca discutir a Alfabetização Crítica na infância. É um tema relevante, uma vez que são escassos os estudos nesta perspectiva e pouco se avançou na conquista do direito à educação em nosso país e a alfabetização é um pré-requisito para a conquista desse direito. A metodologia utilizada neste estudo, é a pesquisa bibliográfica. Como principal referência no campo da alfabetização crítica utiliza-se Freire. Além desse autor, também são trazidas as contribuições de Saviani. Situa-se a emergência da alfabetização crítica em defesa do direito humano à educação.

Referencial teórico

A alfabetização crítica proposta por Freire (2015) está estruturada na dimensão política, no diálogo e no empoderamento. É preciso enxergar, denunciar e modificar as relações existentes entre a linguagem e o mundo e contribuir para a emancipação humana. Ler o mundo e ler as palavras a partir das significações, implica assumir posição de mudança por meio de práticas educativas culturais que possibilitem tanto ao educando criança, quanto ao educador emancipar-se, empoderar-se e tornarem-se sujeitos de sua própria história.

A alfabetização crítica possui uma concepção de educação que vai além de um método de alfabetização, integra uma concepção de ser humano, sociedade e educação. Foi desenvolvida por Freire a partir da experiência de alfabetização de adultos e é popularmente conhecida como “método Paulo Freire”. Em sua essência é uma precondição para o empoderamento individual e social:

Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de

uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas (FREIRE, 2015. p. 51).

Nessa perspectiva, a alfabetização crítica possibilita a leitura da realidade por meio do desvelamento da linguagem dominante. Contribui para que os sujeitos, sejam eles adultos ou crianças possam tornar-se livres e autores de sua própria história. É fundamental primar pelo desenvolvimento de práticas educativas culturais sustentadas por esta concepção de alfabetização. Ela contribui para que os sujeitos se situem no contexto histórico que vivem e a partir da significação da vida, possam reelaborar conceitos, criar culturas, modificar posturas e contribuir assim para a construção de um projeto democrático de sociedade.

Resultados

Como resultados, é possível compreender que a prática de alfabetização de crianças deve estar comprometida com a transformação da sociedade. Faz-se necessário primar pela alfabetização crítica, que parte de textos e contextos que possibilitam a leitura e a escrita da realidade no reconhecimento e denúncia das formas injustas de opressão e de exploração. Esta jamais deve ser uma prática ingênua e desvinculada da realidade. Assim, toda a ação educativa deve ser pautada pelo compromisso com as classes populares:

Em relação à opção política assumida por nós, é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade (SAVIANI, 2000, p. 98).

Por isso, a questão da alfabetização não pode apenas centrar-se no ensinar, na aquisição de habilidades de leitura e de escrita, mas sim deve levar em conta outras questões essenciais como: o quê, por que e para que ensinar? A alfabetização crítica por ser essencialmente política possibilita através do diálogo que os sujeitos leiam ao mesmo tempo, os textos e o mundo dialeticamente. É pré-condição para o empoderamento individual e social, por isso é uma prática da esperança e da possibilidade:

Temos que tratar, em primeiro lugar, da relação entre alfabetização e emancipação. O conceito de alfabetização, neste caso, deve ser tomado como transcendendo seu conteúdo etimológico. A alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica. [...] Esse modo de compreender a alfabetização leva-me à ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política (FREIRE, 2015. p. 120).

Com isso, reafirma-se nossa postura em defesa de uma alfabetização que vai além da mera ideia de apropriação da cultura escrita. Ao discutir essas questões tão pertinentes a promoção de uma outra cultura educativa não se quer trazer esses conceitos de forma vaga ou como uma

panaceia, mas sim que sirvam para estimular e fomentar o debate acerca da alfabetização no sentido de contribuir para que todos os sujeitos se apropriem do capital cultural da humanidade e vivam dignamente.

Referências:

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: **Leitura do mundo, leitura da palavra**. Trad. OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SUA IMPLICAÇÃO NA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Bárbara Nicola Zandoná

Mestranda no PPGPE/UFS/ *Campus* Erechim

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

A emancipação para Paulo Freire se dá a partir da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Segundo Moreira (2010) o processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todas as pessoas comprometidas com a transformação da realidade dos oprimidos. Dessa forma, é através da problematização e reflexão crítica da realidade que os indivíduos podem se libertar da opressão.

Sendo assim, a Educação Emancipatória não é uma mera transmissão de saberes, mas a possibilidade de o educando ser sujeito do próprio processo educativo, pois parte da sua realidade, de suas vivências, problematizando-as e propiciando a construção do conhecimento e a transformação da sociedade. Nesse projeto, entende-se a educação essencialmente como ato político, nem neutro e nem desinteressado, que procura libertar ao invés de domesticar.

Atualmente, porém, a escola pública, voltada às classes trabalhadoras, trava mais uma batalha em relação à construção da emancipação dos sujeitos, pois o modelo educacional forjado na racionalidade neoliberal tem o objetivo na formação de capital humano e exclui uma formação mais humana que garanta o convívio social e democracia, uma vez que exclui o homem dos espaços públicos e o aliena.

Dessa forma, o trabalho aqui proposto faz um pequeno recorte da pesquisa de mestrado intitulada como *Educação Emancipatória na Escola Zandoná: limites e resistências no contexto neoliberal da Educação* e tem como objetivo discutir as implicações do projeto neoliberal para a emancipação dos sujeitos. Quanto à metodologia, a mesma é de cunho bibliográfico e traz uma abordagem qualitativa a respeito da transformação dos espaços educativos através da racionalidade neoliberal.

O neoliberalismo ao contrário do que se propagou por muito tempo, ultrapassa a ideia de uma doutrina econômica ou ideologia, ou ainda de uma continuidade do liberalismo clássico do século XVIII, mas se destaca como uma nova racionalidade de mundo, que estrutura e organiza tanto as ações dos governantes como a própria conduta dos governados. Dardot e Laval (2016, p. 16) definem

o neoliberalismo como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

Dardot e Laval (2016) explicam o conceito de racionalidade baseando-se no estudo de Foucault (1979), quando trata da racionalidade política como racionalidade governamental, isto é, as múltiplas formas pela qual os homens buscam conduzir a conduta de outros homens. Compreendem que esta tem como característica a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. Nas suas palavras,

[...] com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16).

Nesse sentido, entender o neoliberalismo pelo viés político da governabilidade nos permite compreender como os princípios do neoliberalismo são aceitos e legitimados nas instituições e nas subjetividades. É por isso, que os mesmos autores se referem ao neoliberalismo como a nova razão do mundo, razão que é global por se tratar de alcance mundial, de chegar a todos os lugares do mundo e, totalizante ao não se limitar a esfera econômica, integrando todas as dimensões humanas. (DARDOT e LAVAL, 2016).

Como mencionado anteriormente o neoliberalismo como razão-mundo não se limita à esfera econômica, mas está em todo lugar e por toda a parte. A educação dessa forma, como um aparelho ideológico do Estado cumpre um papel essencial para incutir a nova racionalidade neoliberal e adaptar as massas ao capitalismo. Trevisol e Almeida (2019) entendem que esse processo não se dá apenas a partir de uma lógica externa se impondo sobre a escola, mas de um processo espontâneo, nas relações sociais e na própria escola,

Em outras palavras, são discursos práticos admitidos socialmente e que migram para o campo escolar. Então, a educação passa a organizar-se por uma racionalidade neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global (TREVISOL e ALMEIDA, 2019, p. 203).

Assim, a educação, é condição estratégica na formação de sujeitos preparados para o mercado neoliberal e, deve estar a serviço da lógica de produção e consumo do capitalismo implementando estratégias de educação da mente e controle do corpo. Segundo Trevisol e Almeida (2019) essa nova

normatividade do capitalismo vem aniquilando a pluralidade dos sujeitos e conduzindo o sistema educacional a adotar a lógica mercantil e a formação do que chamaram de homem-empresa.

Embora tenha se usado muito a palavra privatização para caracterizar as políticas neoliberais na educação, ela torna-se inapropriada, uma vez que não se trata apenas de entregar a educação à iniciativa privada, mas de fazê-la funcionar similarmente ao mercado, dessa forma várias são as ações utilizadas para esse fim. (SILVA, 2015). No livro *A Reforma Empresarial da Educação*, Freitas nos coloca quais seriam as características principais dessa Reforma Educacional

Padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança; e) políticas de responsabilização baseadas em testes que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores; e finalmente f) um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (FREITAS, 2018, p. 38-39).

Não faltam exemplos que demonstram que essas e outras medidas já estão em curso no ensino público, a compra de materiais e apostilas prontas e com sistemas de medição de avaliação de qualidade, de cursos de formação pedagógica para professores com ênfase nas novas tecnologias, empreendedorismo e mundo do trabalho ou o próprio “Novo Ensino Médio” que destacou como disciplinas obrigatórias e “essenciais” Português, Matemática e Língua Inglesa e excluiu a importância de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, além de acrescentar outras como Projeto de Vida, Cultura Digital e Mundo do Trabalho.

Em suma, as reformas educacionais tem como objetivo a garantia do domínio de competências e habilidades básicas para a atividade econômica impulsionadas pelas novas tecnologias e processos de trabalho, além de garantir que essa visão de mundo se traduza em um *status quo* moderno. “O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e Estado” (FREITAS, 2018, p. 42).

Outro fator que merece atenção nos últimos anos são as próprias terminologias neoliberais incorporadas à área educacional, e que segundo Laval, 2019, p.76 “nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas,” palavras que permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. Paludo (2015) *apud* Rummert (2009) destaca que a concepção educativa neoliberal traz para o interior da escola novos conceitos, como sociedade do conhecimento, aprender a aprender, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência, competências, entre outros.

A escola tem um papel preponderante, pois será ela que certificará os novos trabalhadores, passando de uma lógica de conhecimentos para uma lógica de competências. Sendo assim, a missão da escola é dotar os futuros trabalhadores de aptidões que possam ser utilizadas em diferentes profissões. Laval (2019, p. 81) sublinha que “ler, escrever e contar” são competências indispensáveis para a transmissão de mensagens, enquanto “refletir” é uma competência importante apenas para resolver problemas”. Não é mera coincidência que o Novo Ensino Médio, pensado e articulado por institutos, fundações e organizações com vistas a criar mercado para os seus produtos, deram ênfase às disciplinas de Português e Matemática, assim como as diferentes avaliações nacionais devem ser rígidas no sentido de mensurar essas competências.

Freitas (2018) defende que estamos retornando ao que Saviani (1983) definia como tecnicismo, no início dos anos 1980, em que inspirados da racionalidade e eficiência, o processo educativo torna-se objetivo e operacional, é ele que decide o que os professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como fazer. O processo ao qual chamou de neotecnicismo (1992), impacta diretamente no trabalho docente, uma vez que, apresenta um maior controle sobre o conteúdo a ser ensinado e procura regular a própria formação do magistério por meio de programas de credenciamento de professores. Como consequência da busca da padronização e qualidade total da educação, “esses programas “alternativos” de flexibilização da formação e as “residências” pedagógicas desgarradas da formação sólida do profissional desqualificam o magistério” (FREITAS, 2018, p. 107).

Portanto, o modelo neoliberal age dentro e fora das instituições educacionais através da racionalidade neoliberal, desconstruindo as possibilidades de emancipação dos sujeitos como propunha Paulo Freire, ao contrário enxerga a educação como um serviço a ser comprado pelos indivíduos, reforça o individualismo, a injustiça social e econômica, naturaliza a desigualdade social. Sua intenção é formar os sujeitos para aceitarem as estruturas políticas e econômicas existentes, beneficiando assim as grandes corporações que lucram com a educação.

Referências

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

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

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: SRECK, Danilo, REDIN, Euclides, et.al. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TREVISOL, Márcio Giusti; ALMEIDA, Maria De Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v. 12, n. 3, p. 200-222, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 28 jun. 2022.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DOS ESPAÇOS NAS SALAS DE AULA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Gabriella Galvagna Demarco

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim

Lucí Pochmann

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

Introdução

A qualidade do ambiente escolar, e da organização de seus espaços, é de grande importância para que nele ocorra um melhor desenvolvimento, seja ele motor, cultural, social, e o aprendizado que pode ser elaborado dentro ou fora da sala de aula. Entretanto "[...] as crianças e a maneira como elas ocupam os lugares, constroem relações e aprendem nem sempre são o ponto primordial de referência que guiam as diversas fases da projeção e construção de uma escola" (VECCHI, 2013, p. 136).

Por meio destas reflexões, traz-se o presente estudo, o qual tem como objetivo principal desenvolver o pensamento crítico aos leitores, proporcionando reflexões acerca da forma como os espaços escolares são pensados e desenvolvidos nas instituições de ensino, sendo elas formais ou informais. Para isto, se trará concepções de autores e especialistas, como Maria da Graça Horn, Michele Zini, Loris Malaguzzi e demais pesquisadores que desenvolveram estudos nesta área como forma de aproximar concepções com as teorias e hipóteses dos pesquisadores. Outro ponto de destaque será o papel que o professor possui neste contexto de ensino, simbolizando o processo voltado a autonomia e a interação entre as crianças e adultos. Desta forma, trazendo a função do docente como mediador, visando uma metodologia de aprendizagem através das experiências cotidianas, promovendo vivências que oportunizem a adaptação das crianças a sua própria maneira de adquirir conhecimento.

O papel do educador no planejamento e projeção dos espaços escolares

Dentro destes locais de ensino, encontra-se professor, em grande parte das concepções, é o profissional o qual é designado e capaz de educar, a partir disto, o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 nos diz, que

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa

aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2009, p. 18).

Para que esse educar com cuidado possa acontecer, é preciso que o educador seja mediador, não só entre o espaço e a criança, mas também entre os aprendizados e experiências, propostos naquele local, possam ocorrer de melhor maneira para que haja um maior aproveitamento dele (o espaço) e das vivências oferecidas para os estudantes que o frequentam. Para isso, há diversas formas de intervir, modificar e inovar salas de aulas, quadras, áreas externas, etc, a fim de proporcionar um melhor acolhimento, criação de memórias afetivas e a variação de ensinamentos previstos naquele ambiente.

O professor acaba por ser o responsável por criar relações entre todas as explicações e definições, significando planos, propostas de aulas e conteúdos, e para isso é preciso criar um “terreno de sustentação”, o qual o auxiliará no desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e capacidades dos alunos. Nesta perspectiva,

A disposição dos ambientes e a atenção a aspectos associados à iluminação, à ventilação, aos sons, entre outros elementos, faz parte do desenvolvimento dos processos pedagógicos construídos por profissionais da educação e estudantes, conforme apontam Frago e Escolano (2001), os quais referem o espaço escolar como, ao mesmo tempo, estrutura física e discurso que expressa valores sobre a sociedade e o momento histórico em que se situa (NADAL et al, 2019, p. 370).

Para que seja possível uma melhor organização dos espaços, estes por parte do professor, é preciso ter um olhar crítico e cauteloso, além de adepto de uma pedagogia da escuta, metáfora trazida e trabalhada por Loris Malaguzzi (1993), a qual nos traz que “enquanto falamos com a criança, ouvimos a criança, observamos a criança”, distinguimos diferentes perspectivas sobre ela e seus interesses, dificuldades, autonomia, etc. O “olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula” (ROHN, 2017, p. 15) e sobre quais estão sendo relevantes, ou não, para a aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes.

É importante ressaltar que “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para crianças maiores ou menores” (ROHN, 2017, p. 19), para isso, o educador precisa compreender que

[...] as ações desenvolvidas pela criança serão descentralizadas de sua figura e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como organizamos o espaço. Nesse cenário, o educador deverá observar criteriosamente seu grupo de crianças e pensar o quê, como e por que disponibilizar diferentes materiais (de toda ordem e de diferentes naturezas, estruturados e não estruturados,

tudo o que possa permitir a interação e a construção de conhecimento da criança). (HORN, 2013, p. 10)

Algumas possibilidades de organização dos espaços são a criação de espaços brincantes, direcionados a uma temática, como por exemplo a criação de minimercados, consultórios, ateliês, pistas de carros, dentre outros, já predestinados ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos. Ou a criação de ambientes com materiais e brinquedos não estruturados, que possam abranger problemáticas diversas.

Outro ponto muito importante, na construção deste local, é a inserção da criança em sua identidade visual, sendo ela de maneira acolhedora e afetiva. Diante do que foi exposto anteriormente, pode-se afirmar que, “qualquer observador externo que seja atento, ao entrar em uma sala de aula, terá a clareza da concepção de aprendizagem que ocorre naquele espaço.” (HORN, 2004, p. 41) já que, como nos trazem as autoras Ceppi e Zini, “o ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes” (2013, p. 33). Os ambientes e espaços escolares devem ser pensados para aqueles que os frequentam e decorados, enaltecidos e detalhados pelos mesmos.

Considerações finais

Considerando o espaço escolar como parte importante do planejamento, cabe ao docente pensar em formas de organização para o melhor aproveitamento dos espaços e materiais presentes na sala de aula, com a finalidade, não só de proporcionar a autonomia para que as crianças possam interagir neles e com eles, mas de ter o cuidado e o prazer em preparar um ambiente aconchegante e funcional, tanto para o educador, quanto para as crianças.

Outra questão de grande relevância abordada, é a interação fora da sala de aula, assim como pensamos na organização da sala é preciso que a instituição de ensino pense e prepare ambientes internos e externos, de convívio entre as variadas classes e faixas etárias presentes no colégio, para que haja um amplo compartilhamento de experiências, saberes e vivências, de forma que ocorra o aprendizado intencional mas livre para que cada um possa compartilhar suas cultura, conhecimentos, habilidades, experiências para assim, agregar em um conhecimento compartilhado entre si e o outro, além de desenvolver crianças e jovens para seu convívio como membro de sociedade, podendo compreender e experienciar relações de maneira respeitosa.

Estes fazem com que o processo de ensino seja cada vez mais eficaz pensando sempre na criança como ser autônomo e capaz, estando no centro do planejamento das propostas a serem trabalhadas e dos espaços as quais estão inseridas, considerando o professor como mediador e possibilitador e não como ponto central do conhecimento. É preciso adaptar nossos prédios, inovar

na distribuição de móveis, das turmas e até mesmo renovar os conceitos, de maneira que se possa acolher os estudantes, compreendê-los e com eles criar, criar espaços, criar histórias, criar memórias e principalmente, criar vivências que oportunizem o conhecimento e a aprendizagem de maneira significativa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso: 2013.
- HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017
- HORN, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Educação Infantil Organização Espaço Interno Proinfância**. Produto 02. Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil, Brasília, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33041-educinfantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto02-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2019
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Malaguzzi, L. (1993). **Your image of the child: where teaching begins**. Child Care Information Exchange, Redmond, n. 96, 1994. Disponível em: <<https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>> Acesso em: maio 2022.
- NADAL, Aline; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Jovens estudantes e seus professores de Geografia como agentes participativos na organização dos espaços escolares na educação básica**. Terra Livre, v. 2, n. 53, p. 368-405, jul./dez. 2019.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO CTS

Camila Pauletti Ribeiro

Graduanda no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura) da UFFS/*Campus* Erechim e bolsista de Iniciação Científica
camila.ribeiro@estudante.uffs.edu.br

Sinara München

Prof^a do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFFS/*Campus* Erechim
sinara.munchen@uffs.edu.br

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

Introdução

A formação de professores de Ciências da Natureza apresenta necessidades como a articulação da formação pedagógica à formação específica desta área de conhecimento, e avançar para uma formação menos reducionista torna-se significativo pois características como a fragmentação e a linearidade aparecem nas práticas escolares, vinculadas a diversos fatores, como a falta de articulação da ciência com os contextos de vida dos estudantes. Orientações curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), indicam a formação por área de conhecimento como um meio de superar formações e práticas educativas fragmentadas, lineares e descontextualizadas.

Desse modo identifica-se a importância da formação de professores de Ciências da Natureza em uma perspectiva que alie os contextos e suas práticas aos conceitos científicos, propiciando a compreensão de mundo. Para tanto, destacamos a necessidade de alguns aspectos formativos, aliados às discussões e temáticas contemporâneas de ciência e tecnologia, como a Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). O domínio de algum conhecimento científico e tecnológico permite, em muitas situações, refletir sobre questões que nos afetam diretamente como a produção de alimentos, fontes de energia, sustentabilidade, qualidade das águas, influência de artigos tecnológicos, saúde pública, entre tantas outras. Um entendimento voltado à neutralidade da ciência e da tecnologia tem impacto direto no ensino de ciências, pois essas concepções a-históricas, alimentam o modelo linear de desenvolvimento. A Educação CTS visa um ensino de Ciências que debata a suposta neutralidade da ciência e tecnologia e articule relações entre ciência, tecnologia e sociedade a partir de temas (AULER, 2002).

Este trabalho traz resultados do projeto de pesquisa *A formação de professores de Ciências da Natureza e as aproximações com a Educação CTS*, realizado pela autora, bolsista do mesmo, e

orientado pela co-autora, que investigou a articulação da Educação CTS e o processo formativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza ofertado no campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Objetivo

O objetivo deste trabalho foi investigar e analisar como os licenciandos/as em Educação do Campo compreendem as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, e sua articulação com o Ensino de Ciências, identificando possíveis aproximações com a Educação CTS no processo formativo.

Metodologia

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), tendo como instrumento de pesquisa a entrevista. Os sujeitos participantes foram três licenciandos/as da última fase do curso, entrevistados/as no segundo semestre de 2021, por videoconferência. As entrevistas foram transcritas e analisadas, investigando como e se há articulação da Educação CTS na formação inicial, quais os impactos e desafios promovidos nessa articulação. A análise das entrevistas foi baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

Resultados

A análise levou à elaboração de 3 (três) categorias construídas a partir dos relatos, que estão descritas a seguir.

- A construção de relações com a Educação CTS no Processo Formativo

Os participantes e as participantes entrevistadas relatam que há uma defasagem na abordagem metodológica do Curso em relação à inserção da Educação CTS, pois todos e todas concordam que a Educação CTS possui uma significativa importância em sua formação, no entanto tiveram contato apenas no final do curso, ou em duas disciplinas optativas que adentraram com maior profundidade no assunto. Ressaltamos que os e as participantes entrevistadas, na última fase do curso, após isso ocorreram inúmeras modificações no currículo do curso, as quais indicaram que algumas disciplinas referentes à Educação CTS fossem disponibilizadas no início do curso, o que, como relatam os participantes, é muito importante, pois já inicia a construção do conhecimento científico através de outro aspecto, que influencia diretamente em suas visões de mundo e conseqüentemente nos próprios métodos de abordagem e ensino dos futuros professores, seja através dos estágios ou após a formação, como professores já formados e protagonistas.

Houveram apontamentos sobre a necessidade do curso ter base curricular que aprofunde mais os conteúdos relacionados a área da Ciências como Química, Física e Biologia. Em suas falas apontaram vários desafios, exemplificando a falta de certos conteúdos que precisavam ser trabalhados em sala de aula durante os estágios, principalmente para os que aconteceram com turmas

de Ensino Médio. Esse elemento foi intensificado no período de ensino remoto na Pandemia, pois os estudantes entrevistados vivenciaram os três últimos semestres formativos nessas circunstâncias, as quais contribuíram para desafios e possíveis lacunas na formação.

Os/as entrevistados/as trazem que, especificamente nas escolas que fizeram seus estágios, perceberam que a interdisciplinaridade não aconteceu como poderia, o que dificulta a atuação de professores e professoras que são formadas nesta perspectiva. Um dos grandes diferenciais do curso é, justamente a educação popular que se volta para os sujeitos, que contextualiza os conceitos científicos em relação à vivência dos mesmos, que contribui em criar laços entre o professor e o aluno, trazendo uma visão sensível e coletiva a quem está em formação, combatendo o individualismo que é tão comum em nossa sociedade capitalista que visa mais o lucro e os números e menos as vidas por trás dos números, que geram tal lucro.

Percebe-se que há uma lacuna em relação a percepção da sociedade com a construção da ciência, quando estreitamos os laços entre uma e outra, sociedade e ciência, passamos a criar um campo favorável para os debates em relação ao contexto dos estudantes, criando conexões com seu cotidiano e utilizando isso como método de aprendizagem e ensino emancipatório, pois aí é que o sujeito percebe que, se ele faz parte, sua vivência é importante, a maneira em que se posiciona participando das tomadas de decisão em relação a ciência é um meio crucial para exercitar sua cidadania na sociedade que habita. Este é um dos aprendizados citados por todas as pessoas entrevistadas.

- Ensino e abordagens do Conceitos de Ciências e relações CTS

Nesta categoria foram trazidas as visões de mundo, que também são reflexos da maneira como CTS é abordada no curso, como mencionamos na categoria anterior, e como isso modificou a percepção das(os) recém formadas (os), que puderam trazer isso em sala de aula durante o ensino dos conceitos de Ciência, partindo de uma formação Interdisciplinar, que deu a eles e elas, ferramentas para conseguirem contextualizar os conteúdos a serem ensinados, dispostos juntos (as) dos (as) estudantes a construir reflexões e possibilidades, trabalhando suas realidades.

Outro elemento em suas falas é sobre o quanto é importante que muitas dessas possibilidades iniciem pela gestão das escolas, ao buscar um viés libertário, abre leque para interações e formas diferentes de disponibilizar os conteúdos e construir o conhecimento. Além disso, destacam o engajamento do corpo docente da escola na busca por se transformar, sair do comodismo, pois a Educação CTS aponta que os e as educadoras saiam da zona de conforto do ensino tradicional.

Partindo deste parâmetro de transformação podemos destacar o relato de um dos colegas indígenas que trouxe um belo exemplo de possibilidades dentro da sala de aula, onde teceu a relação entre o ensino de ciências e o conhecimento cultural, e como podem ser aliados em nosso cotidiano,

para que possamos ter uma vida em sociedade em relação a Natureza de maneira mais equilibrada e menos destrutiva.

- Desafios nos estágios em relação a abordagem Interdisciplinar e CTS

No momento em que os futuros professores assumem seus lugares em sala de aula durante um estágio, os desafios se multiplicam, sendo eles principalmente a forma de interação entre os elementos a serem dados nas aulas, e até mesmo o diálogo com professores de outras disciplinas. Muitos(as) relataram a dificuldade em construir um diálogo entre a área de Ciências da Natureza, em parte pela necessidade de maior imersão em conteúdos específicos, como indicado por eles/as uma lacuna do curso, e também em parte pela falta de entendimento das próprias escolas que recebiam os e as estagiárias e que não compreendiam a proposta Interdisciplinar, tampouco a Educação CTS.

Em uma das experiências de uma das entrevistadas ela relatou que a professora regente já conhecia o curso e entendia as abordagens, portanto o diálogo contemplou a proposta de estágio e a experiência foi mais enriquecedora para todas e todos. Também relataram a diferença entre estagiar em uma escola do campo em que já há o ensino contextualizado, e em uma escola na cidade que possui métodos mais enrijecidos e que trazem os conteúdos separados em “caixinhas”.

Nesse sentido, refletimos o quanto esse sistema educacional limita até mesmo novas formas de ensino, que trazem maior entendimento e reflexão para os estudantes. Isso também contemplou a fala do colega indígena que teve grande dificuldade em estar em uma escola não indígena, onde a dinâmica acontece diferente, pois são realidades distintas tanto físicas quanto culturais. Outro desafio trazido foi em relação ao domínio das tecnologias, pois alguns dos estágios aconteceram de modo remoto, o que dificultou e diminuiu de maneira significativa a qualidade das aulas, tornando ainda mais desafiante a construção de diálogos coletivos, algo tão especial e substancial para a construção genuína do conhecimento que transforma.

Este trabalho investigou a aproximação da Educação CTS na formação inicial de um curso de licenciatura, a partir de entrevistas com licenciandos/as identificamos que existem aproximações e a inserção de discussões de caráter CTS no curso, as quais contribuíram na construção de um ensino de Ciências mais contextualizado nos estágios, no entanto esta aproximação precisa ser ampliada e aprofundada.

Como já dizia Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Nesse sentido, as aproximações com a Educação CTS na formação inicial de professores abrem caminho para para tais mudanças e transformações frente ao ensino de Ciências.

Referências

AULER, D. **Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. 2002. 258p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SIMILARIDADES COM O MUNDO EMPRESARIAL

Celoy Aparecida Mascarello

Doutoranda do PPGEduc da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e bolsista da FAPESC

Cirlei Giombelli

Doutoranda do PPGEduc da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Cristiane de Oliveira Fiorentini

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa

Paulo Roberto Dalla Valle

Doutoranda do PPGEduc da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e bolsista da FAPESC

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

Os sistemas educativos estão em crise, a ideia da escola republicana ou da emancipação através do conhecimento parece obsoleta. Nesse contexto, a ideologia neoliberal vem monopolizando progressivamente os discursos e as dinâmicas das reformas educacionais. Na América Latina essa tendência começou a se manifestar nos fins dos anos 80, com a aplicação de um conjunto de reformas influenciadas pelas propostas de organismos internacionais como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Tais reformas impactaram os direcionamentos das políticas educacionais que passaram a promover programas e projetos educacionais articulados ao sistema produtivo.

Nesse sentido, o fato de o pensamento crítico, entre muitos outros mantras pedagógicos, ter sido incorporado ao discurso de inovação educacional, não significa que tal discurso esteja livre de carga ideológica. Diferentemente de períodos históricos anteriores, em que a inovação funcionava como um discurso contra hegemônico, hoje ele foi completamente apropriado pelo discurso hegemônico, ou seja, por um conjunto de signos articulados segundo o regime dominante, o neoliberalismo. Esse panorama leva à reflexão, e permite observar a necessidade de estudos empíricos que explorem as distâncias entre as intenções e as realizações, os conflitos, as tensões e as possíveis resistências ao ideário neoliberal, pois o espaço escolar é um ambiente complexo, multideterminado e relativamente autônomo.

Atentos aos desafios e a diversidade do contexto apresentado, iniciamos este exercício de reflexão problematizando a realidade que nos cerca, indagando: De que forma a cultura da inovação dentro dos espaços escolares vem legitimando discursos, promessas ilusórias e benfeitorias que pregam a salvação da educação? O presente estudo adota os pressupostos da pesquisa descritiva bibliográfica com abordagem qualitativa.

Inovação Educacional e a relação com o projeto capitalista

Os constantes discursos sobre inovações e novos modelos de gestão que favorecem mudanças no sentido de gerarem vantagens competitivas, repercutem em diferentes espaços que incluem a academia e a própria escola, como espaço onde se formam os futuros egressos que serão, a um só tempo, consumidores e trabalhadores. Segundo Rezer (2018) a ideia de inovação vai sendo colocada em diferentes discursos, com pretensões de desdobramentos para vários setores. Em sua opinião, “a ideia de inovação passa a representar uma indução a “fazer diferente”, colocando a tradição em uma condição de menoridade, até mesmo de irrelevância”.

Esse movimento de valorização inquestionável da inovação não é recente. De acordo com Delgado (2017) a valorização da inovação para o campo do conhecimento, pode ser verificado observando-se algumas ações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que elegeu 2002 o “ano da inovação”, quando se realizou a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação”. Em 2010, a educação básica estava entre os temas integrantes da agenda de debates, merecendo uma sessão plenária intitulada “Educação, Ciência Tecnologia e Inovação: Educação de qualidade desde a primeira infância” (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, o ensino médio recebeu atenção especial, dado seu caráter estratégico de terminalidade da educação básica e etapa que forma egressos para o mundo do trabalho, para prosseguimento de estudos na educação superior ou na educação profissional. Alguns exemplos de inovações podem ser encontrados na política educacional com impacto no ensino médio, como a emenda constitucional nº 59, de 2009, que alterou o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, passando o Estado a garantir a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, a propositura do “Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI”, 2009 e, como terceira inovação, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, derivada do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, revogando a Resolução CNE/CEB nº 3/1998. As novas DCNEM reforçam a indissociabilidade entre teoria e prática e trazem a relação articulada entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura (DELGADO, 2017).

A fim de dar conta da indissociabilidade entre teoria e prática na articulação entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura, os governos vem buscando apoio no setor privado. Este setor tem atuado de várias formas nos sistemas educacionais em uma realidade complexa e multifacetada. Nesse sentido, Freitas (2018) aponta que a participação de um conjunto de corporações que operam

na iniciativa privada tem se dedicado a propor diretrizes para a educação pública revelando estratégias que tem adotado para intervir no setor público com a disseminação do discurso da ineficiência e improdutividade da escola pública.

Mascarello e Rezer (2019) observam que, no discurso da ineficiência e improdutividade, as corporações deixam claro que há um explícito propósito de deslocamento do campo social e político da educação para o da lógica do mercado. Esse discurso abre espaço para a terceirização que opera nas escolas, através de projetos e programas educacionais que buscam o desenvolvimento da lógica empresarial nos agentes educacionais mediante desenvolvimento do espírito competitivo empresarial.

Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar o que ocorre é a implantação do *modus operandi* empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar, por vezes de modo sutil, por vezes, nem tanto. Considerar a educação como um fator responsável para o desenvolvimento econômico brasileiro é um pensamento recorrente entre os capitalistas. Fato que pode ser comprovado na afirmação de Jorge Paulo Lemann, diretor presidente da Fundação Lemann “[...] o que pode emperrar o crescimento do Brasil é o baixo nível da educação.” E continua ao dizer que “[...] precisamos melhorar a qualidade do ensino. E essa é uma tarefa que cabe não só ao governo como também ao setor privado” (ISTO É DINHEIRO, 2015, s/p.).

Freitas (2018) deixa claro que nessa lógica, estabelecem-se códigos de condutas para a organização escolar mediante o axioma da competitividade empresarial por meio da implementação de mecanismos considerados inovadores que, definem objetivos, quantificam e compartilham metas, criam instrumentos de acompanhamento e mecanismos para premiar, vigiar e punir as escolas para atingirem as metas. Como exemplo de metas podemos índices do IDEB. Para tanto se faz necessário uma padronização que é efetivada através da BNCC e verificada pelas avaliações em larga escala, onde a escola, o estado e o país vão sendo ranqueados.

Considerações finais

Em resposta ao problemática elencada, verificamos que os procedimentos sugeridos para a organização dos documentos oficiais que orientam a formação na educação básica, creditam uma relevância a inovação e ao utilitarismo dos conteúdos a serem ensinados, o que pode ser observado nas restrições aos conteúdos, entendidos como “ideologizados”, assim como às questões filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo ou, nas competências elencadas na BNCC, que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo, como, por exemplo, os termos utilizados “aprender a aprender”, “saber lidar com a informação cada vez mais disponível”, “aplicar conhecimentos para resolver problemas”, “ser autônomo”, “ser proativo”, “ser resiliente”.

Da mesma forma, constatamos que os complexos problemas sociais que afetam a educação são reduzidos ao desempenho de competências e habilidades. São difundidos ainda, conceitos

abstratos, genéricos e maquiados por uma retórica motivacional, tais como: coragem, sinergia, motivação, missão, autoimagem, autoestima etc. para a produção da nova subjetividade do jovem, “futuro” trabalhador ao se estabelecer nexos entre o mundo do trabalho e escola.

Segundo Saviani (1995, p. 30) para inovar é fundamental “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”. Esta solicitação aponta para a demanda que a educação ainda apresenta que é sair deste ciclo vicioso de reprodução de antigos modelos e se abrir para a real necessidade que se encontra por trás do processo educacional.

Desse modo, é de fundamental importância o papel ativo dos professores nos processos escolares, ressignificando conceitos voltados para a construção do conhecimento e redirecionando práticas com base na teoria, no sentido de que a teoria é um empoderamento e uma abertura de horizonte do professor. Entendemos que a partir do momento que o professor estuda ele está mais preparado para enfrentar as questões que vão aparecendo. O estudo é um dispositivo importante para a atuação crítica do professor. Para o professor, o conhecimento é aquilo que lhe sustenta e possibilita inovar a sua práxis pedagógica.

Para Dalla Valle e Rezer (2020), a ação de ensinar, mediar, avaliar e acompanhar os sujeitos inseridos no contexto escolar constitui-se numa atividade complexa, que requer uma prática cada vez mais comprometida, a fim de tornar a escola um espaço que subsidie a ação de potencializar a assimilação e aquisição de conhecimentos a fim de que os educandos possam interagir e acompanhar as constantes transformações sociais.

Acreditamos que a formação para o atendimento imediato das demandas dos setores produtivos e ao ajustamento das competências e habilidades aos ambientes das empresas onde estão inseridos, não oferece as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas, o desejo, a curiosidade, a admiração diante do enigma que será resolvido pelo exercício da razão.

Referências

DALLA VALLE, Paulo Roberto; REZER, Ricardo. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física: Desafios para a formação continuada.** Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3NVISZr>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DELGADO, Darlan Marcelo. Inovação em Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 46, p. 764-783, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2IMU1Du>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

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

ISTO É DINHEIRO. Lemann, um bilionário na educação. Edição no 933. 11/09/2015.

MASCARELLO, Celoy; REZER, Ricardo. **Formação por competências no ensino médio:** desdobramentos para a organização escolar. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2019. Disponível em: Disponível em: <<https://bit.ly/3NVISZr>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

SAVIANI, D. A. Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1995.

HERBÁRIO DIDÁTICO DA UFFS: FERRAMENTA PARA O ESTUDO DAS PLANTAS NA GRADUAÇÃO E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lavinya Monfron Guerra

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e bolsista de Monitoria em Botânica

Melissa Powzum Amorim

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e bolsista de Monitoria em Botânica

Denise Cargnelutti

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
denise.cargnelutti@uffs.edu.br

Cherlei Marcia Coan

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
cherlei.coan@uffs.edu.br

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

Introdução

Os herbários foram criados para que se tivesse material para consulta de plantas de referência, os primeiros foram encontrados em grandes jardins botânicos onde os médicos da antiguidade cultivavam suas plantas medicinais. Era de grande importância possuir exemplares das plantas medicinais para serem usadas na formação de novos médicos. Hoje em dia os herbários seguem tendo a mesma importância, porém sua utilidade expandiu, podendo ser usados desde a formação educativa básica como também em pesquisas científicas.

Um herbário organiza um conjunto de documentos indispensáveis para muitos estudos botânicos, constituindo um sistema de informação ou uma base de dados sobre a flora de uma região ou de um país, contemplando não só a flora atual como aquela já extinta (CORREIA, 2010). Um herbário que siga todas as recomendações e seja conservado com todas as prevenções pode vir a durar décadas, assim podendo ser utilizado para pesquisas ou formações durante muitos anos.

Um herbário é feito a partir da coleta de exemplares frescos de plantas de determinada família e localização, onde serão prensadas e secas para que se possa conservar seu formato e aparência. É necessário que estes exemplares coletados estejam sempre identificados com uma etiqueta onde será encontrado o nome popular do espécime, relativo a região onde foi coletado, nome científico, local e data de coleta, como também suas coordenadas, nome do(s) coletor(es) e por fim, observações julgadas importantes como caracteres da própria planta, ecologia e o habitat do espécime.

É frequente a utilização de herbários como ferramentas didáticas no ensino de Ciências e Biologia, a fim de documentar a flora existente em determinada localidade e período de tempo, bem como no auxílio de professores e estudantes na compreensão da botânica, promovendo a divulgação científica e a popularização da ciência. Uma coleção botânica representa uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de conceitos biológicos no ensino de Ciências na escola e na graduação por meio da coleta, manipulação, identificação e organização das estruturas das plantas potencializa uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Dentre as diversas aplicações para as coleções botânicas, destacamos a organização e manutenção de material vegetal disponível para ensino e pesquisa; o uso como didático nas aulas em que são mobilizados conhecimentos botânicos e ecológicos; familiarização dos alunos com as plantas encontradas no entorno escolar ou do campus universitário e estímulo ao estudo das relações entre plantas e o ambiente; e o auxílio no estudo e compreensão da importância da flora na conservação de áreas naturais e mananciais hídricos no planeta (SANTOS, 2015).

Objetivo

Acredita-se que a base da educação científica reside no contato do estudante/acadêmico com metodologias ativas que o aproximem do conhecimento científico de forma aplicada. Desta maneira entende-se como relevante a organização de um herbário didático que consiga articular o conhecimento científico com saberes populares envolvendo a universidade e a escola. Por essa razão, esse estudo teve como ponto de partida promover o envolvimento de acadêmicos com práticas de herbariologia, a fim de contribuir para o processo de organização e manutenção do Herbário da UFFS (HUFFS), potencializando a integração do herbário com a comunidade interna e regional da universidade.

Metodologia

O herbário HUFFS está em fase inicial de implantação na universidade e está localizado no Laboratório de Ensino de Ciências. Até o presente momento conta com 386 exemplares confeccionados a partir do trabalho de acadêmicos dos cursos de Agronomia e Ciências Biológicas do campus Erechim.

O trabalho iniciou a partir de um projeto de ensino vinculado a monitoria em botânica. Estiveram diretamente envolvidas duas professoras do campus e quatro acadêmicos do curso de biologia. Foi realizada uma visita técnica com uma turma de acadêmicos a um herbário científico buscando conhecer os procedimentos necessários para a sua criação e organização. Além disso, foram debatidos com o grupo de estudos artigos que aprofundam o tema dos herbários. Em prosseguimento, se definiu a padronização na confecção das exsiccatas (tamanho, etiqueta, etc.) para compor o acervo, a organização dos materiais e equipamentos necessários, e as práticas de rotina de atividades a serem seguidas no laboratório.

O espaço conta com alguns materiais próprios para o preparo das exsicatas como, por exemplo, prensas para realizar a prensagem dos exemplares botânicos, uma estufa servindo como armazenamento e secagem das espécimes. Sabemos que os maiores perigos que podem comprometer a coleção são fungos e insetos que podem proliferar rapidamente e comprometer as exsicatas. Ainda não dispomos de equipamentos para o controle da temperatura ideal e da umidade, contudo essas condições estão no horizonte de ainda serem conquistadas. No momento, está sendo utilizados frascos com materiais que costumam repelir esses organismos.

Atualmente, o herbário inclui plantas vasculares do grupo das magnoliófitas e o arquivamento do material se dá por famílias arranjadas em ordem alfabética. As exsicatas são armazenadas de forma organizada em armários de aço.

Resultados

- Formação de acadêmicos para a manutenção do herbário

Segundo Santos (2015, p. 3) uma coleção botânica é “um conjunto de amostras vegetais plantas ou partes - preparadas e organizadas de acordo com objetivos específicos”. Dependendo das finalidades, essa coleção pode compor um herbário científico ou didático. Neste último caso ele desempenha o papel de facilitar a aplicação de metodologias alternativas nas aulas de Ciências e Biologia, no ensino fundamental e médio, ou mesmo em componentes curriculares relacionados à botânica em cursos de graduação. Santos (2015, p. 12) reforça que uma das diferenças do herbário didático em relação ao científico é que apenas os especialistas manuseiam as exsicatas e materiais, já no didático podemos repor com novas coletas caso algum material venha a ser danificado.

Sabemos que um herbário é de extrema importância para o levantamento da flora de uma região, para auxiliar na iniciação técnica em taxonomia vegetal, e ainda podem ser definidos outros interesses como envolvendo espécies utilizadas na apicultura, no paisagismo, no grupo conhecido como Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), entre outros.

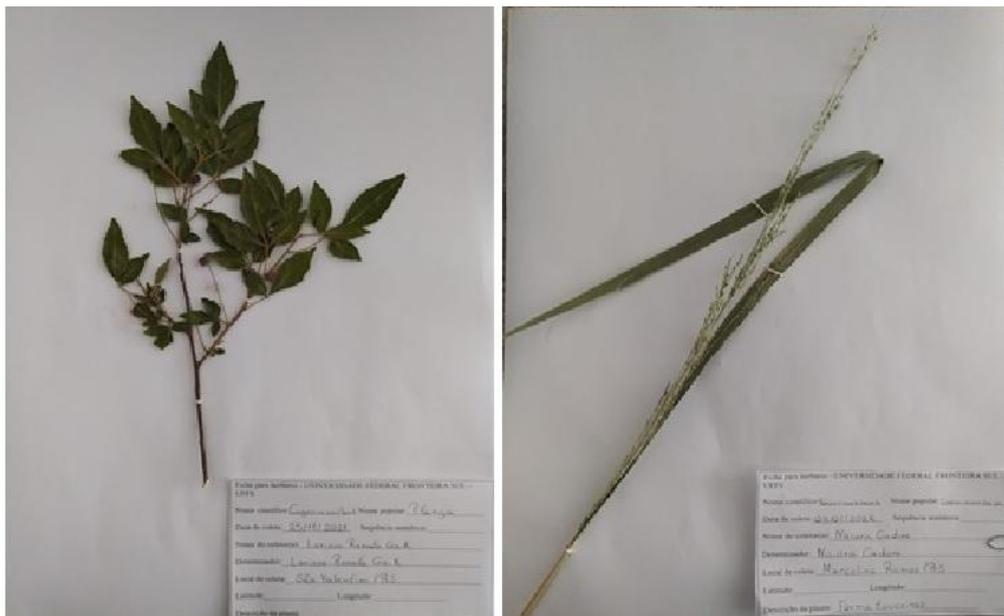
A partir do projeto de Monitoria em Ensino de Botânica houve a iniciativa de construir um herbário didático na UFFS. Assim, se envolveram diretamente na ação duas professoras e quatro bolsistas monitores. A formação dos alunos iniciou com leitura de artigos sobre coleções botânicas com o propósito de compreenderem a importância deste material para diferentes investigações a partir da literatura especializada. Ainda foi realizada uma visita técnica a um herbário, envolvendo uma turma do curso de Biologia, da qual os bolsistas monitores fazem parte. Com esta aula, foi possível os acadêmicos se familiarizarem com uma coleção botânica científica, compreender algumas práticas de rotina em um herbário e como funciona o processo de manutenção deste espaço.

Estas ações foram auxiliando na compreensão da importância do herbário HUFFS para a instituição, para os conhecimentos de taxonomia vegetal de acadêmicos dos cursos de bacharelado em Ciências Biológicas e Agronomia e para a licenciatura em Educação do Campo com habilitação

em Ciências da Natureza, como também para estudos da biodiversidade da região a partir de distintas finalidades.

O grupo de monitores bolsistas demonstrou grande empenho na organização do material produzido pelos acadêmicos de Agronomia, sendo que atualmente todas as exsicatas estão sendo padronizadas para fazerem parte do acervo e organizadas por famílias de acordo com o sistema de classificação APG III (ver figura 1). No total estão em processo de organização 380 exsicatas, e neste semestre teremos mais um conjunto de material que está sendo produzido pelos acadêmicos.

Figura 1 - Exsicatas do herbário HUFFS - A - *Eugenia uniflora* B - *Lolium multiflorum*



Fonte: Os autores (2022).

Como próximos passos tem-se o planejamento de ampliar o acervo da coleção, envolver acadêmicos em projetos para que tenham contato com a organização e manutenção da coleção, além de publicizar o trabalho em eventos da área, buscando contribuir na formação dos alunos no que se refere a prática de elaboração de textos científicos.

- *Interação do herbário HUFFS com a comunidade interna e regional*

Após todo o processo de elaboração e organização do espaço, o herbário cumpre a função de acervo didático, funcionando como importante ferramenta de complementação dos estudos botânicos. As coleções botânicas com finalidades didáticas permitem a disponibilidade de material vegetal em qualquer época do ano para o ensino; a identificação e reconhecimento das plantas; auxílio no estudo da biodiversidade e sua conservação, permitindo ressaltar cores e formatos dos órgãos, ciclo de vida, aromas, formas de vida das plantas.

A iniciativa de organização da coleção botânica é recente, já que fazem seis meses que estamos envolvidos nessa atividade. Tem-se como horizonte ampliar a proposta internamente

articulando com componentes curriculares de cursos que trabalham com botânica, nas pesquisas de trabalhos de conclusão de curso e na promoção de visitas técnicas a cursos como Pedagogia, Geografia e demais licenciaturas. Para Trevisan (2012, apud Nunes; Alves, 2016, p.7), um herbário é de fundamental importância para a “comunidade científica e para cultura da regional, uma vez que possibilitam realizações de projetos, pesquisa, inventários sobre a biodiversidade e também pode ser usado para realizações de aulas práticas”.

Outra perspectiva de ação corresponde às ações de extensão com possibilidade de agendamento de visitas técnicas envolvendo a comunidade regional, especialmente estudantes da Educação Básica. Diversos temas podem ser abordados a partir das visitas, tais como as espécies que compõem o paisagismo das cidades, a formação florestal do local onde residem os visitantes, destacar as espécies da flora que estão ameaçadas de extinção, entre outros temas. Para Lima, Galiazzi e Rosa (2007, p. 188), ao promover ações que visem um distanciamento crítico em relação à exploração dos recursos naturais, se estabelece uma perspectiva mais ampla, “que fomente atitudes para melhorar as relações dos homens e mulheres entre si, com os demais seres e com seu entorno, numa outra lógica de existência no planeta”.

Referências

CORREIA, A.I.D. **As coleções de plantas vasculares no Herbários do Jardim Botânico (LISU)**. Lisboa: Museu Nacional de História Natural, 2010.

LIMA, C.A. de; GALIAZZI, M. do C.; ROSA, R.U. O coletivo na formação de professores: uma utopia possível. In: GALIAZZI, M. do C. et al (Orgs). **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências**: uma aposta de pesquisa em sala de aula. Ijuí; Ed. Unijuí. 2007.

SANTOS, M.C.F.dos. Coleções Botânicas no Ensino de Ciências: montagem e usos do herbário e álbuns didáticos. In: SARTORI, R.T.; SANTOS, M.G. (Orgs.). **Ensino de Ciências e Biologia**: Um manual para elaboração de Coleções Didáticas. 1 ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

NUNES, J.A.; ALVES, N.B. Herbário HUEMG como Ferramenta para Educação e Conservação da Biodiversidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, p. 01-16, 2016.

Agradecimentos

Ao programa de Monitoria da UFFS pelas bolsas concedidas aos/às acadêmicos/as do curso de Ciências Biológicas - Bacharelado.

A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiane Novakoski Szczotka

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Laura Possamai

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Vânia Carolina dos Santos de Oliveira

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

Muito se tem discutido a importância da abordagem sentimental sendo trabalhada dentro da sala de referência com as crianças, contudo, muitas crianças possuem dificuldades em expressar oralmente, ou denominar, o que estão sentindo no momento. É de extrema relevância que o pedagogo proporcione momentos/propostas que facilitem com que a criança identifique e se expresse de forma efetiva. É pelas emoções que os seres humanos identificam o que estão vivenciando, fazendo com que as situações do cotidiano sejam mediadas e entendidas, é por isso que os professores, principalmente de infância sejam mediadores desta compreensão das emoções, ou seja, ensinem para as crianças o que cada emoção significa e como deve ser compreendida pelas mesmas.

É através dos sentimentos que podemos nos sentir vivos, pois afinal, qual seria a graça de viver? Todos eles são afetados pelo meio social em que o indivíduo sobrevive e se relaciona, é através de sua relação social com o outro que começa a sentir, para depois começar a denominar, compreender, reconhecer e entender o que se está expressando no momento. Independente do sentimento, todos são necessários, quem os denomina ruins ou bons somos nós mesmos, mas o que se pode afirmar é que ambos são indispensáveis, sendo afetado positivamente ou negativamente. A criança começa a demonstrar sentimentos desde seu nascimento, mas esta demonstração é mais considerada como uma ferramenta de sobrevivência.

A educação emocional não é a solução para todos os problemas existentes no contexto escolar, mas ela pode funcionar como um instrumento pedagógico de grande relevância para minimizar esses entraves sociais e educacionais. A inteligência emocional deve ter o espaço garantido sempre no currículo escolar, porque ela surge como um caminho teórico-metodológico que só irá somar pontos positivos rumo a uma educação mais significativa [...] (SANTOS, 2018, p. 39).

É indispensável que o/a pedagogo(a) proporcione momentos e propostas que façam com que todas as crianças se envolvam e dialoguem sobre o assunto abordado, pois é pertinente que todos tenham lugar de fala, e também sejam ouvidos para tal. Contudo, o planejamento pedagógico deve

envolver e colocar a criança como centro do planejamento, e este, deve facilitar e ter como base a realidade/bem-estar de cada educando. Deste modo, fazendo com que o ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa, com base nos sentimentos e a realidade da criança.

As emoções estão interligadas a todo o meio que nos cerca, contudo, afeta e possui envolvimento também as relações sociais e o cotidiano do ser humano. É a partir das emoções que o ser humano interage e se relaciona com o mundo a sua volta, dando significado e contribuindo para sua evolução. Quando criança, é ainda mais aguçada as emoções, pois estão em constante conflito com o meio, e ainda estão aprendendo-as, sentindo para depois aprender a denominá-las, deste modo ainda estão em sua formação de caráter. É imprescindível o papel com que o professor (a) exerce nesta etapa do desenvolvimento da criança, pois é um facilitador e mediador dos constantes conflitos que vão surgindo.

É de extrema relevância com que no decorrer que aconteçam os conflitos, o pedagogo(a) comece a mediar, e denominar o que está acontecendo no entorno, para que assim, a criança entenda/compreenda as emoções, e possa deste modo, também, controlá-las. Deixar com que a criança sinta, a dor, o medo, o nojo, o desejo, a alegria, a tristeza, etc, assim, cada sentimento será vivido e compreendido de maneira significativa e com intensidade pela criança, proporcionando conhecimentos sobre si e sobre o outro.

Uma das melhores maneiras de trabalhar as emoções com as crianças é saber mostrar que nós professores/adultos mediadores da aprendizagem assim como elas, também as sentimos, saber explicá-las para que as crianças as reconheçam e se identifiquem. Além do reconhecimento de tais sentimentos, se faz necessário o “sentir”, deixar a criança passar por aquele momento, às vezes acabamos por agir impulsivamente tentando fazer com que o ato de sentir da criança acabe imediatamente, por muitas das vezes não ser algo considerado um sentimento bom.

A educação é um processo que está diretamente associado com as emoções que passam pelo eu interior e reflete para o seu eu exterior conforme as ações, que estão acontecendo dentro do meio em que está inserido (SANTOS, 2018, p. 47).

Tais sentimentos estão ligados há inúmeros acontecimentos no dia a dia das rotinas escolares, não somente dentro das salas de aula, como por exemplo na hora do intervalo ou no refeitório, na hora da entrada ou na saída, onde podem ocorrer conflitos, brigas, conversas que envolvem crianças de diferentes idades, casos de demonstração de raiva ou até mesmo agressão, medo, alegria ou tristeza, dentre outros. Cabe aos professores entender os fatos acontecidos, os sentimentos envolvidos, para que, assim, se consiga trabalhá-los em cada um de uma maneira significativa para a vida das crianças.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é analisar, conhecer e contribuir com a forma como é e deve ser abordado a educação emocional no cotidiano da Educação Infantil.

Metodologia

Através de pesquisas bibliográficas nas plataformas digitais como o Google Acadêmico, Scielo e BDTD construiremos esta discussão sobre como a educação emocional é importante e deve se fazer presente no cotidiano educacional, que tem como principais protagonistas, crianças que estão em desenvolvimento e conhecendo suas particularidades e situações vividas.

Resultados

A educação emocional está relacionada com o desenvolvimento da criança, onde a partir dela a criança começa a compreender-se por inteiro, possibilitando novas formas de ver o mundo a partir do momento em que sente e consegue mediar e entender que é algo natural, sentir raiva, medo, angustias, alegrias, coragem e entre outros, e que esses sentimentos fazem parte da vida de todo e qualquer ser humano, criança ou adulto. A escola, portanto, é um ambiente propício para ensinar e entender as emoções das crianças, fazendo o papel de mediadora e tendo em vista a criança como um sujeito histórico que possuem sentimentos que advém de sua cultura e de sua realidade, partindo disto, a escola e seus profissionais devem proporcionar a aprendizagem destas questões para que auxilie a criança a construir seu caráter.

Referências

SANTOS, Bruno Freitas. Educação emocional: uma breve discussão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 204, p. 37-50, 2018.

PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA PARA ALÉM DE UMA OPÇÃO DE VIDA: UMA INCIDÊNCIA POLÍTICA

Janice Cristiane Chies

Médica Veterinária e funcionária do município de Itatiba do Sul. janicecristiane@yahoo.com.br

David Luiz Mendonça Wigg

Engº Agrônomo, Técnico em Agroecologia, CETAP.
david@cetap.org.br

Anderson Munarini

Engº Agrônomo, Dr. em Ciências, APACO
andermpa@gmail.com

Eixo 5: Territorialidades, sustentabilidade, saúde e práticas agroecológicas

Introdução

A produção agroecológica no município de Itatiba do Sul tornou-se atividade econômica no início dos anos 2000. Hoje, no município de Itatiba do Sul, tem em torno de 35 famílias produzindo e comercializando seus produtos orgânicos, divididas em 3 grupos de famílias produtoras: Derrubadas, Pitanga Alta e Sete Lagoas. Destas, 23 famílias são certificadas pelo Organismo Participativo de Avaliação da Conformidade Orgânica (OPAC) da Rede Ecovida de Agroecologia, outras 12 famílias estão em processo de transição para a certificação orgânica.

Essas famílias contam com assistência técnica desenvolvida pelo Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP), com subsídio do município por meio de convênio, além de auxílio financeiro para compra de sementes e insumos, e vários outros programas desenvolvidos pela Administração Municipal através da Secretaria Municipal da Agricultura, que auxiliam na viabilização da produção, transporte e comercialização dos produtos orgânicos. A comercialização dos produtos orgânicos é feita diretamente ao consumidor final com a viabilização do transporte e entrega realizados pela Associação Regional de Cooperação e Agroecologia (Ecoterra).

A incidência do Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP) na região Alto Uruguai inicia no ano de 2001[1] Momento em que Itatiba do Sul enfrentava uma situação muito grave de empobrecimento no meio rural, com pouca renda e um êxodo rural acentuado. Tinha como carro chefe a produção de fumo, em sistema de integração, que exige grande gasto de tempo e de energia dispendida pelas famílias na cultura, além da utilização de um pacote químico pré-definido pela assistência técnica, o que gerava uma grande preocupação no município. (ANA, 2021).

Cabe destacar que as ações de políticas públicas criadas neste município ganham relevante notoriedade a nível nacional a partir da sistematização das ações, feita pela Articulação Nacional de

Agroecologia (ANA), que na prática funciona como uma “rede de redes”, sendo um importante espaço de:

[...] troca de experiências, de convergência de lutas de organizações e movimentos sociais pela construção e defesa da agroecologia enquanto ciência, movimento e prática. A ANA é uma articulação que preza, sobretudo, pela democracia, de modo que as políticas públicas construídas possibilitem que tanto o Estado como a sociedade civil contribuam para que agricultoras e agricultores, camponesas e camponeses, pescadoras e pescadores artesanais, extrativistas e outros segmento sociais que atuam na construção de sistemas alimentares sustentáveis sejam capazes de produzir, distribuir, comercializar e, também, consumir alimentos saudáveis, democratizando, assim, o acesso à comida de verdade para toda a população (SARAH et. al. 2021, p. 24-25).

Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo ressaltar a importância do incentivo à produção agroecológica por parte do poder público municipal e das ações de Extensão Rural desenvolvidas pelo conjunto de atores que atuam no município de Itatiba do Sul, que reflete diretamente na melhoria da qualidade de vida, aumento de renda e permanência das famílias no meio rural, além de contribuir para a minimização dos impactos ambientais causados pela produção convencional, especialmente a produção de grãos que se alastra rapidamente na região.

Metodologia

Este relato foi elaborado a partir de uma pesquisa exploratória, orientado por uma revisão bibliográfica sobre o processo de formulação e implementação de políticas públicas e a interação entre as instituições envolvidas no contexto da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), tanto por parte da Secretaria Municipal da Agricultura quanto por parte do Centro de Tecnologias Alternativas Populares.

Dessa forma, Maio e Grando (2016) sugerem que os aspectos complementares desta abordagem qualitativa “seguem as características impostas pela ciência política e políticas públicas, procurando caracterizar a racionalidade da formulação e implementação, através do poder público, das políticas públicas”, resultando na articulação para a resolução das desigualdades sociais e dos possíveis conflitos gerados na (re)distribuição de recursos, voltados especialmente, para atender as demandas concretas dos agricultores familiares de base ecológica do município de Itatiba do Sul.

O levantamento bibliográfico orientador do trabalho ganha um importante suporte a partir da Agroecologia nos Municípios, que tem por objetivo central a promoção, o apoio e a sistematização dos processos de mobilização e incidência política no nível municipal, sendo uma importante iniciativa da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), que visa “à criação e ao aprimoramento de políticas públicas, programas, projetos, leis e experiências municipais importantes de apoio à agricultura familiar e à segurança alimentar e nutricional e de fortalecimento da agroecologia” (SARAH et. all, 2021, p. 05).

Resultados

A produção agroecológica no município de Itatiba do Sul tem gerado renda e melhor qualidade de vida às famílias envolvidas, tornando uma opção viável em relação à monocultura e êxodo rural ainda no início dos anos 2000, especialmente a partir das políticas públicas criadas nos últimos seis anos neste município, que “são a maneira pela qual o governo atua para gerir o Estado, dialogando e se posicionando entre os diferentes conflitos de interesse, e para garantir qualidade de vida para a população ou a sociedade civil” (SARAH et. al. 2021, p. 19).

A seguir (Tabela 1), apresentamos as principais políticas públicas criadas pelo Poder Público a partir do ano de 2017 como incentivos à agroecologia no município de Itatiba do Sul, refletindo positivamente na fixação das famílias no campo e no aumento da oferta de alimentos orgânicos comercializados, em especial no último mês de junho (Tabela 2).

Tabela 1: Políticas públicas criadas no município de Itatiba do Sul a partir de 2017

Políticas Públicas	Descrição
Inclusão produtiva com segurança sanitária e incentivo à agroindústria familiar	Essa iniciativa visa estimular a implantação e regularização de agroindústrias familiares a fim de gerar emprego e renda, melhorar as condições de vida da população local e aumentar a arrecadação ao erário municipal.
Incentivo à produção e comercialização de alimentos agroecológicos	O incentivo prevê um auxílio financeiro para aquisição de insumos, sementes e equipamentos, para as unidades de produção. Além disso, no ano de 2022, o município passou a disponibilizar recursos para a construção de carregadores ou estaleiros de frutas em 05 unidades produtivas.
Incentivo à adubação orgânica	Objetivando melhorar a produtividade do solo, o Poder Executivo subsidia o transporte de adubo orgânico através da compra Direta do Agricultor.
Incentivo à armazenagem da água da chuva	O município de Itatiba do Sul, em 2022, elegeu 10 unidades produtivas com o maior deficit de água e está construindo cisternas com capacidade de 35.000 L de água. Cabe a unidade produtiva colocar as calhas até a cisterna.
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Em Itatiba do Sul, 46% do valor do PNAE é destinado para compras diretas da agricultura familiar, sendo que dentre esses, 80% é compra de produtos agroecológicos, ou seja, de unidades de produção certificadas.
Concessões de uso de espaços físicos em apoio à agroecologia	Central de recebimento e comercialização de produtos orgânicos: localizada no Centro do município, para recebimento dos produtos das/os agricultoras/es da Ecoterra. Agroindústria Flor de Pitanga: localizada no interior do município, na comunidade de Pitanga Alta, para beneficiamento e o processamento de produtos agroecológicos de origem vegetal. A concessão foi realizada a um grupo de mulheres agroecologistas que possuem certificação orgânica pela Ecovida e inspeção sanitária estadual para os produtos.

Projetos de emendas parlamentares específicas para a agroecologia e produção orgânica.	Aquisição de caminhão: compra de um caminhão para as atividades de transporte de produtos orgânicos da Ecoterra. Assessoria técnica especializada: para prestação de serviços técnicos especializados de assessoria e consultoria para a promoção e desenvolvimento da agricultura ecológica e orgânica, para agricultoras/es familiares locais, com equipe multidisciplinar.
--	--

Fonte: ANA, 2021. Adaptação dos dados feita pelos autores.

Tabela 2: Produção comercializada via Ecoterra no mês de junho de 2022.

Item	Quantidade (Kg)
Bergamota	3582
Batata cará	10
Feijão Preto	122
Maracujá	27
Batata Doce	2221
Limão Taiti	719
Lima da Pérsia	20
Abacate	705
Cabotia	245
Laranja Rubi	3957
Laranja suco	1568
Amendoim	38
Açúcar Mascavo	100
Laranja Bahia	200
TOTAL	13514 Kg

Fonte: Dados fornecidos pela Ecoterra e sistematizados pelos autores.

Analisando a Tabela 2, percebe-se que o apoio advindo do município de Itatiba do Sul reflete positivamente na geração de renda dos agricultores. Somente no mês de junho de 2022, foram comercializados 14 tipos de produtos vindo diretamente dos agricultores do município, o que representa uma produção bruta de mais de 13 toneladas de alimentos agroecológicos (13.514 Kg), gerando uma renda direta de aproximadamente R\$14.937,20 aos agricultores, sem custos adicionais de transporte, já que a produção é toda recolhida nas propriedades pela equipe da Ecoterra.

Referências

ANA – Articulação Nacional de Agroecologia. **Agroecologia nos municípios**. Disponível em: <<https://agroecologia.org.br/agroecologia-nos-municipios/>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Maia, Cláudio Machado e Grando, Johnny Luiz. Metodologia para definição de tipologias de políticas públicas, para entender a elaboração, implementação e avaliação. **Revista do Desenvolvimento Regional – Faccat**. Taquara/RS: v. 13, n. 2, jul./dez. 2016.

SARAH, Moreira et. al. Estado e políticas públicas. **Coleção Agroecologia e políticas públicas: subsídios para a incidência nos municípios.** Câmara Brasileira do Livro, São Paulo. 2021.

A CISTERNA COMO TEMA GERADOR: POSSIBILIDADES DE ENSINO DE CIÊNCIAS NA NATUREZA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (DO CAMPO)

Camila Pauletti Ribeiro

Graduanda do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura).
UFFS/*Campus* Erechim, bolsista do Projeto de Monitoria do Curso.
camila.ribeiro@estudante.uffs.edu.br

Denilson da Silva

Professor do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura).
UFFS/*Campus* Erechim.
denilson.silva@uffs.edu.br

Luciano Tomelero

do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura).
UFFS/*Campus* Erechim, bolsista do Projeto de Monitoria do Curso
luciano.tomelero@estudante.uffs.edu.br

Leivi Pereira Bento

Graduanda do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura).
UFFS/*Campus* Erechim, bolsista do Projeto de Monitoria do Curso
yvapereira12@gmail.com

Silvana Pinto

Graduanda do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo : Ciências da Natureza (Licenciatura).
UFFS/*Campus* Erechim, bolsista do Projeto de Monitoria do Curso
sp17259@gmail.com

Eixo 5: Territorialidades, sustentabilidade, saúde e práticas agroecológicas

Introdução

O resumo expandido que submetemos é fruto do trabalho realizado junto a Monitoria do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura), no segundo semestre letivo de 2021, no campus Erechim. Ao longo do trabalho optamos por paralelamente a estrutura de atendimento aos acadêmicos, elaborar oficinas temáticas para fortalecer a interdisciplinaridade no processo formativo do Curso e, sobretudo, visando compreender a importância da formação por Área do Conhecimento, elemento que compõe os objetivos do Projeto de Monitoria e, de maneira ainda mais central, um princípio que estrutura a criação das Licenciaturas em Educação do Campo no país.

A Oficina Temática aqui relatada, teve como tema gerador a Água, sua captação e aproveitamento.

Objetivo

O objetivo de elaborar tal oficina foi principalmente a busca por aprofundar conhecimentos específicos em relação às disciplinas que constituem as Ciências da Natureza, sendo elas: Química, Biologia, Física e também coube aqui a Matemática. Cada monitor se apropriou de momentos, fases e conteúdos específicos que lhe agradavam, ou que possuíam maior afinidade, para que pudessem fazer suas buscas e pesquisas, alimentando sua autonomia na construção da Oficina.

Também como objetivo tínhamos o propósito de criar um modelo que fosse reproduzido em escolas (do campo e da cidade) como possibilidade de ensino de conceitos de Ciências da Natureza de forma interdisciplinar, buscando a sensibilização de estudantes, docentes e comunidade em geral, em relação a escassez de água, possibilidades de reutilização, regime de chuvas na região.

Metodologia

A organização da oficina ficou estruturada a partir das seguintes etapas:

1. **Sensibilização:** trazer elementos que retratam os períodos de estiagem mais recentes na região e no Estado. Neste sentido a proposta buscou matérias de jornal e televisão, documentário que retratam o tema, as consequências e a relação do desequilíbrio ecológico, desmatamento e poluição com os efeitos climáticos);
2. **Conhecimento:** abordar conhecimentos específicos sobre o Ciclo da Água e os Rios Voadores;
3. **Medição da Chuva:** construção de um pluviômetro;

Como medir a chuva?

A partir desta questão mobilizadora e entrelaçada ao tema da oficina propomos a construção de um pluviômetro utilizando materiais de baixo custo e acessíveis à escolas da Educação Básica pública do campo e da cidade. Você já deve ter ouvido em matérias de telejornais ou na internet que num determinado dia choveu tantos milímetros. Você sabe o significado disso?

O objetivo é construir artesanalmente um medidor de chuvas, ou seja, um pluviômetro. É simples, prático e nos estimula a compreender e a medir o volume de chuvas que cai em determinada região em certo período de tempo (um dia, uma semana ou um mês).

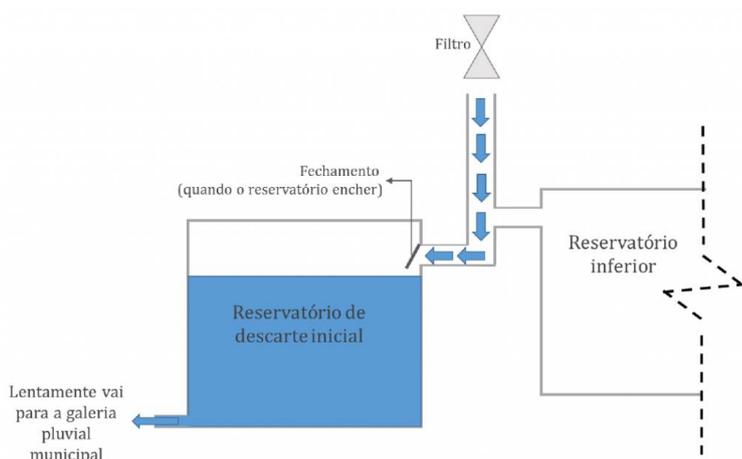
4. **Construção da Cisterna:** dimensionamento, captação/armazenamento, transporte e utilização.

Buscamos em modelos matemáticos suporte para estimar a captação de água das chuvas a partir da área de telhados, inclinação e níveis/regime de chuvas. Muito embora, os conhecimentos mobilizados pudessem indicar somente a matemática, a física, percebeu-se inclusive a relação com a química em função das propriedades da água captada. Portanto, especificidades como pH e sua conceituação foi necessário ser absorvido.

Conceitos como vazão, inclinação e área (telhado), intensidade pluviométrica, média pluviométrica são parâmetros que nos indicarão o volume do reservatório a ser projetado e elementos essenciais no dimensionamento.

Outro elemento a ser observado é o “first flush”, que é a recomendação de não aproveitamento da primeira água da chuva captada. Necessidade que nos indicou o aprofundamento, estudo e relevância da compreensão do conceito do pH na realização desta prática curricular (Oficina). As figuras a seguir são ilustrativas.

Figura1: Esquema de um sistema de descarte inicial



Fonte: Relatório da RainMap para o CTC

Figura 2: Exemplo de descarte inicial feito com bombona



Fonte: Rodrigues et al. (2007).

Resultados

Um primeiro elemento que destacamos como positivo no planejamento do trabalho foi a importância do tema gerador como forma de organizar práticas curriculares interdisciplinares ao Ensino de Ciências na Escola Básica, seja ela, do campo ou da cidade.

Um segundo aspecto que percebemos foi o quanto as interfaces de aglutinar conhecimentos de diferentes áreas foram se materializando ao longo do planejamento e organização da Oficina.

Percebemos ainda que o trabalho aqui proposto pode ser adaptado - com pequenos ajustes - tanto para os anos finais do Ensino Fundamental como ao Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza.

Um último elemento que julgamos importante destacar que a socialização que propomos realizar no III Nipeas nos permitirá aperfeiçoá-la e perceber limites ou questionamentos que até o momento não percebemos. Portanto, um momento de aprendizado ao coletivo que participa do Grupo de Monitoria no momento.

Referências

FREIRE. Paulo. Docência Crítico-transformadora. Formação de Professores. Educação do Campo. Práxis.

O Futuro Climático da Amazônia – Relatório de Avaliação Científica: <http://www.ccst.inpe.br/o-futuro-climatico-da-amazonia-relatorio-de-avaliacao-cientifica-antonio-donato-nobre/>
<http://fetagrs.org.br/comunicacao/10o-grito-de-alerta/>
https://www.agrolink.com.br/noticias/pouca-umidade-no-solo-traz-limitacoes-nas-lavouras_465263.html
<https://www.agricultura.rs.gov.br/estiagem-que-afetou-o-rs-no-ultimo-verao-comeca-a-ser-minimizada-neste-outono>

EDUCAÇÃO APESAR DE SER UM DIREITO, A EXCLUSÃO ESCOLAR AINDA EXISTE

Denise Maria Kuczkowski

Graduanda do Curso de Pedagogia UFFS/*Campus* Erechim

Ediane Ana Stolarski

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim

Eixo 1: Direitos humanos, trabalho e emancipação

Introdução

O seguinte texto tem por objetivo apresentar uma pesquisa que busca entender mais profundamente sobre a educação, onde ela ocorre, quem deve dar o exemplo da educação primeiro, a sua importância para crianças e adolescentes que estão frequentando a escola. Será refletido sobre o enorme número de crianças e adultos brasileiras que estão registrados na exclusão escolar, segundo o Unicef, também quais seriam os possíveis motivos pelos quais crianças e adolescentes brasileiras são excluídos da escola.

A educação começou na Grécia, a partir de então se expandiu pelo mundo. Brandão (1981, p.63) descreve que: “Educação. Do latim ‘educere’, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter”. O autor também define que: “(...) a educação surge na Grécia e vai para a Roma, ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo o nosso sistema de ensino (...)” (BRANDÃO 1981, p. 35).

O processo educacional é muito importante na vida das pessoas, pois aprendem a respeitar as diferenças, ter boas maneiras e através da educação escolar é possível que as pessoas tenham um futuro melhor, com mais oportunidades de empregos, salários mais justos.

É necessário que a educação seja primeiramente ensinada em casa, pelos pais a terem respeito pelo próximo e a conviver em sociedade. O dever da escola é somente reforçar o que foi aprendido em casa, na escola o foco é nos conteúdos escolares que são essenciais para formação do indivíduo.

O processo educacional acontece de diferentes formas, por exemplo: aprendizagens de geração em geração, em que pais ensinam aos seus filhos os afazeres domésticos, a plantar seu próprio alimento, a caçar. Desta maneira não acontece somente nas escolas, está em casa, na rua, na igreja, na sociedade.

Em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar (...). Essa é a rede de trocas de saber mais universal e persistente na sociedade humana. Depois, a educação pode existir entre educadores-educando não parentes (...) (BRANDÃO 1981, p. 32).

Brandão (1981, p. 14) destaca que a educação em geral, para ele ser educado torna a pessoa mais humana, e também mais evoluída:

Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar tipos de saber a tipos de sujeitos e criam, para o seu uso, categorias de trabalhadores do saber-e-do-ensino. É a partir daí que a educação aparece como propriedade, como sistema e como escola (BRANDÃO 1981, p. 102).

Num mundo tão moderno e evoluído quem tiver mais estudo, têm mais chances de ter mais oportunidades e com isso, crescer profissionalmente. O ideal é sempre buscar saber mais conhecimento, nunca se acomodar com o que sabe, procurar estar atualizado; seja sendo um professor, aluno ou um mero cidadão. Conhecimento nunca é demais é sempre algo significativo, que vai tornar o indivíduo mais preparado para conseguir se realizar profissionalmente e até mesmo na vida pessoal, ter mais autonomia e ter independência.

Exclusão escolar, problema que prejudica o futuro de muitas crianças

Apesar da educação ser algo obrigatório e um direito de todos, no Brasil há muitas crianças que não frequentam a escola, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015, é surpreendente que mais de dois mil e oitocentos crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola, a grande maioria possui renda baixa. São muitos os motivos que afastam crianças das escolas, além da falta de transporte escolar, muitas vezes, falta apoio dos pais, falta de escolas ou vagas para todas crianças.

Sem estudo as crianças são prejudicadas, assim a exclusão escolar facilita a gravidez na infância, prostituição, a violência e o trabalho infantil, com o estudo interrompido adolescentes ingressam no trabalho em condições precárias. De acordo com o Unicef, fora da escola crianças também são excluídas de todo um sistema de direitos, de cada dez crianças de 4 a 5 anos no campo, duas estão fora da escola. Em alguns casos a família é pobre, e as crianças são privados de ir à escola pois vão trabalhar para ajudar os pais, ou porque não tem alguém que cuide dos irmãos dando essa responsabilidade para as crianças mais velhas da casa.

A partir de três recortes etários retirados de dados informados pelo Pnad 2015 criamos o seguinte gráfico, pelo qual pretendemos mostrar de maneira mais evidente a questão da exclusão.

Gráfico 1: Exclusão escolar no Brasil



Fonte: Elaborados pelas autoras a partir dos dados do Pnad 2015.

A partir deste material organizado, podemos observar a grande quantidade de jovens abandonando a escola com maior faixa etária dos 15 aos 17 anos. Analisando o material do Unicef, outro fato que chama atenção, é que há grandes números de excluídos na área urbana, porque há mais crianças neste local do que na zona rural.

Comparando com dados atuais e a pandemia do Coronavírus (COVID-19);

No Brasil, estima-se que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). A maioria nas faixas etárias de 15 a 17 anos, idade na qual todos deveriam estar cursando o Ensino Médio, e de 4 e 5 anos, que corresponde à Pré-Escola, segundo grupo etário da Educação Infantil.” (UNICEF, 2021, p. 11)

Pode-se se dizer que a evasão aumentou por vários motivos e que a condição familiar continuou sendo motivo de exclusão,

A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. [...] E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo. [...] Então chegou a pandemia da Covid-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado.

Ainda, a evasão ocorreu pelo fato das crianças e jovens estarem acostumados a ficar em casa durante o Ensino Remoto Emergencial, retornar às aulas presenciais foi momento de readaptação.

Para as crianças de 11 a 14 anos fora da escola, as maiores incidências de respostas estão no “desinteresse em estudar” (37%) e, mais uma vez, nos “problemas de saúde”. Ainda, mais de 10% das crianças registram não ter escola ou vaga. Destaca-se que 3.510 crianças nessa faixa etária estavam trabalhando ou procurando trabalho e 4.112 enfrentavam uma gravidez, em 2019 (UNICEF, 2021, p. 35).

Alguns estudantes, bem como por vontade de muitos pais preferiram ficar em casa auxiliando sua família em casa, ou trabalhar fora para ter uma renda, pois já estavam trabalhando durante a

pandemia, houve adolescentes que engravidaram durante a pandemia e optaram em ficar em casa com seus filhos, abandonando os estudos. Como relata dados do UNICEF (2021, p. 40): “A gravidez na infância ou na adolescência, alegada como motivo para que as meninas deixem os estudos, tem impactos na escolarização e também ao longo da vida da mãe e da criança.” e também houve alunos que mesmo voltando ao ensino presencial, ao completar seus 18 anos evadiu da escola.

É necessário que a escola acompanhe as presenças dos alunos nas salas de aulas, se não estão prestando atenção no conteúdo, o que está lhes tirando a atenção, procurando ver os reais motivos que crianças estão afastadas da escola da sala de aula. O Unicef aponta que para resolver o problema da exclusão é necessário que haja uma ação intersetorial que envolva diferentes áreas como a Educação, Saúde e Assistência Social.

Resultados

Portanto, após uma retomada de dados sobre a exclusão escolar e de acordo com a faixa etária, o texto exposto constatou um maior entendimento sobre possíveis motivos do abandono escolar, sobre a educação escolar e seus desafios, conhecendo assim os pontos positivos e negativos sobre o processo educacional, trazendo a relevância de tópicos que necessitam de maior atenção, principalmente a respeito da exclusão escolar. Embora esteja assegurado esse direito público subjetivo há grandes números de excluídos das escolas, é necessário que não só o governo ajude estas crianças e adolescentes, como também pais e professores que convivam com estes alunos. Para superar é necessário que todas esferas do governo, entre elas o município, que deve repassar todos os recursos recebidos para garantir todos os direitos ao acesso à escola e educação de qualidade. E também conversar com a família, para saber o motivo da evasão, se envolve dificuldades no ambiente escolar ou em casa. Somente assim reduziremos esse número de exclusão e as pessoas terão uma vida mais justa e digna.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. CENPEC Educação. abr. 2021.

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Dulcimar Baldissera

Mestranda no PPGPE da UFFS/*Campus* Erechim.
dulcebaldissera @gmail.com

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

Apresentação do estudo

O presente texto é um recorte do estudo de dissertação que está sendo desenvolvido, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Erechim. O enfoque da temática principal está inserido na proposta da linha de pesquisa 1, denominada de Pesquisas em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

Ao pensarmos nos sujeitos que constituem os espaços escolares e suas práticas, destacamos o coordenador pedagógico (CP), presente nessa pesquisa, bem como todas as nuances que perpassam as suas ações frente às possibilidades e fragilidades na implementação de uma política curricular, neste momento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscar os espaços formativos, constituídos ou não, neste processo de implementação da BNCC, oportunizados a este profissional junto às políticas públicas de formação continuada de professores, também poderá nos trazer respostas para algumas indagações que justificam a escolha do assunto. Justificar o porquê desse estudo passa, primeiro, pelo interesse e apreço, enquanto pesquisadora, para com a função da coordenação pedagógica, mas, principalmente, pelas inquietações que fazem parte de minha trajetória profissional, enquanto professora da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS). Destaco que em alguns momentos tenho atuado inserida neste contexto, mostrando o papel relevante que o CP tem à frente da condução do Projeto Pedagógico-Pedagógico escola, mas ao mesmo tempo evidencia-se a gama de dificuldades e a falta de formação que o impede de realizar com maestria essa função.

Também, cabe justificar que nas escolas da rede pública estadual do RS, as formações dos professores, para implementar a BNCC, ficaram aos cuidados do CP, o que nos leva a alguns questionamentos: que formação foi oferecida ao CP como subsídio para essa atuação, se não

foi oferecido nenhum tipo de formação, que dificuldades tiveram que ser enfrentadas? Como se deu a implementação da BNCC na escola? Como está acontecendo o desenvolvimento do currículo com base nas proposições da BNCC?

Desde a homologação da BNCC, etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, as escolas estaduais do RS, vem num processo de (re)organização do currículo norteado por este documento. Nesse processo, inúmeros foram e estão sendo os desafios enfrentados nas escolas pela gestão, coordenação e docentes. Dessa inquietação emerge o problema da pesquisa: como os coordenadores pedagógicos, que atuam nas escolas de Ensino Fundamental, nos anos finais, estão dinamizando e orientando a implementação da BNCC? Considera-se relevante realizar o estudo, identificando as dificuldades e os desafios por parte destes sujeitos na mediação desse processo de (re)construção e implementação curricular.

Para responder tal questionamento propomos como objetivo geral: Investigar e analisar o trabalho pedagógico, no processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC, em escolas públicas estaduais que ofertam os anos finais do ensino fundamental. Como objetivos específicos: conhecer as proposições da BNCC e suas implicações para o ensino fundamental; identificar as diferentes estratégias do trabalho dos coordenadores pedagógicos, considerando as possibilidades e fragilidades na implementação da BNCC; conhecer a proposta curricular das escolas pesquisadas e como está sendo reorganizada, tendo em vista as orientações emanadas da BNCC nos anos finais do ensino fundamental; produzir um diagnóstico acerca das dificuldades enfrentadas pelos CP's e apresentar à 15ª CRE como “produto” do estudo uma proposta de formação aos coordenadores, considerando suas demandas em relação à implementação da BNCC nos anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, afirma-se que a atuação do CP tem seu trabalho ampliado nesse contexto, que envolve a implementação da BNCC. Para isso, é necessário enfrentar os desafios referentes à organização do currículo no espaço escolar, considerando a demanda da elaboração de um novo currículo, da adequação do PPP, da formação continuada no espaço escolar, da definição do material didático, entre outros. Diante desse movimento é que parte a discussão e a motivação em buscar conhecer como as coordenações pedagógicas estão sendo formadas para estas constantes discussões e reflexões na escola. Debates estes que recaem sobre o currículo, sabendo que na prática esses profissionais (CP's) são professores que foram designados para a função e mesmo sabendo do papel que desempenham, lacunas poderão ficar pela falta de formações específicas.

A atuação mediadora do CP compreende, na visão de Placco e Almeida (2011) a conexão entre três aspectos, a saber: articulador, formador e transformador. Na articulação evidencia-se e põe-se em marcha o trabalho coletivo, as ações de parceria, com vista à confrontação e articulação de propostas e ações didáticas. A dimensão formadora incorpora o compromisso com o

projeto da escola e com o desenvolvimento dos professores. Na transformação estão envolvidos o estímulo, a dúvida, o questionamento, a criatividade e a inovação.

Na visão de Libâneo (2008, p. 219), “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Ainda, refere Libâneo (2008, p. 227) que: “A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. O que se observa nas escolas, é que o CP, na sua atuação, encontra dificuldades em planejar e desenvolver processos de formação continuada com os professores na própria escola, seja pelo acúmulo de funções, seja pela sua limitação ou pela própria fragilidade da sua formação. Segundo Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), “[...] cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar tempos e espaços para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente”.

Percurso Metodológico

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com método bibliográfico (livros, artigos, dissertações, leis, pareceres, resoluções, revistas) documental (Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho - EF, Projeto Político Pedagógico, Plano de Estudos das escolas onde os CP's (atuam) e de campo, focado em uma entrevista semiestruturada, organizada por um roteiro partindo da pergunta central da investigação, a qual buscou respostas quanto à orientação e dinamização da implementação da BNCC pelos CP's, nos anos finais do ensino fundamental. As entrevistas foram realizadas via plataforma *google meet* e aconteceram entre os meses de março e abril de 2022 com 06 coordenadores pedagógicos dos anos finais do EF, de escolas estaduais sob a abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

O estudo está na fase de análise e categorização dos dados coletados, tendo como método a análise de conteúdo de Bardin (1977). Elencamos 04 categorias, sendo: O coordenador Pedagógico e sua formação; Currículo: entre concepções e teorias; BNCC: dos estudos e da implementação; O coordenador pedagógico e a implementação da BNCC.

Resultados Preliminares

Trazemos alguns achados resultantes da leitura minuciosa do material coletado, utilizado na construção das categorias que serão escritas, embasadas nas respostas dos CP's, conforme roteiro da entrevista organizada que objetivou: identificar aspectos da formação inicial e continuada; levantar saberes construídos nos cursos realizados e na experiência profissional enquanto CP's; conhecer as concepções dos CP's sobre currículo na perspectiva de implementação da BNCC. Também, buscou se conhecer a teoria que embasa o trabalho do coordenador frente às propostas de currículo a serem implementadas na escola; apurar como ocorreu os estudos sobre a BNCC na escola;

se ocorreu, quando? com que metodologia? Ainda, entender como perceberam/percebem a mobilização, a orientação e a implementação da BNCC na escola. Por fim, inteirar-se sobre dificuldades encontradas no processo de implementação da BNCC no Ensino Fundamental – anos finais.

Quadro 1: Amostra da empiria recolhida por meio das entrevistas

Formação/construção de saberes	Currículo e BNCC
<p>- Dos 06 CP's participantes da pesquisa, 03 com formação inicial em Pedagogia e 03 com formação em outra licenciatura; 04 com especialização em Coordenação Pedagógica; - Saberes e experiências na função foram sendo construídas a partir da docência em sala de aula e na transição para a função de CP na escola;</p>	<p>- Entendem como currículo: tudo o que o aluno traz, a sua cultura, tudo o que é desenvolvido na caminhada escolar do aluno; - O currículo é norte que se enriquece continuamente, conforme o andamento/avanço de cada turma, respeitando o tempo do estudante, o que eles já têm de conhecimento, pois não chegam na escola zerados;</p>
<p>- O aprendizado da função ocorre em paralelo ao exercício da ação coordenadora; - Importância da formação continuada, por exemplo, a especialização na função de CP para aprofundar conhecimentos sobre a função.</p>	<p>- Currículo: como, quando, o que, para quem? o que faz acontecer a sua seleção/organização; - Pensar o currículo é pensa-lo como uma trama, que amarra todas as partes, algo feito como um “crochê”, onde vamos ponto a ponto, dando a forma que queremos, pois o currículo é o insumo para chegar onde queremos.</p>

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A essência deste estudo, ainda em andamento, busca entender a partir da formação inicial e continuada e da experiência na função, quais as concepções de currículo e como os coordenadores pedagógicos estão encaminhando e assessorando os docentes a implementação da BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dez.1996. Disponível em: planalto.gov.br Acesso em: 20 jul. 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional: para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, GO: MF Livros, 2008.

PLACCO, Vera M.N.S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera L. T. O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação continuada: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, v. 1, n. 02, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARTORI, Jerônimo, PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Cultura e Cotidiano escolar. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, jan./jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p.18-37, jan./mar. 2016.

MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: A RESISTÊNCIA CAMPONESA A MODERNIZAÇÃO CAPITALISTA DA AGRICULTURA NO ALTO URUGUAI/ RS NA DÉCADA DE 1980

Edson Cordeiro Dos Santos Júnior

Discente do curso em Arquitetura e Urbanismo, bolsista da UFFS/*Campus* Erechim.
cordeiro.edson6@gmail.com

Émerson Neves da Silva

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UFFS, Orientador.
emerson.silva@uffs.edu.br

Eixo 5: Territorialidades, sustentabilidade, saúde e práticas agroecológicas

Introdução

Durante a guerra fria, o mundo tornou-se dividido entre os orientais e ocidentais na qual se origina o contexto de reconstrução dos países afetados pelo momento direta e indiretamente. Com isso nações como os Estados Unidos adotam um discurso desenvolvimentista para reorganizar a sociedade, reforçando a importância da modernização da agricultura a qualquer preço. Em terras Brasileiras a modernização mecânica chegou em meados da década de 70, incentivada pelos Estados Unidos durante os governos militares no qual flertava com a ideia de controle da nova ordem mundial. O Brasil passou a apoiar a modernização do campo em áreas interioranas através de assistência técnica e crédito facilitado por grandes empresas na qual incentivam o empreendedorismo, e o modelo agroexportador. Hoje,

[...] a crescente pressão em favor da agricultura industrial e da globalização, com ênfase nos cultivos de exportação, mais recentemente os cultivos transgênicos, e a rápida expansão dos agrocombustíveis (cana-de-açúcar, milho, soja, palma, eucalipto etc.), cada vez mais transformam a agricultura do mundo e o fornecimento de alimentos com impactos e riscos econômicos, sociais e ecológicos potencialmente severos (ALTIERI, 2010, p. 23).

Dessa forma, na perspectiva da agricultura de exportação se faz prejudicial por tratar de culturas limitadas, o que inevitavelmente emplaca riscos sociais.

Nessa perspectiva, a comunidade da Vaca Morta, localizada no município de Três Arroios, Rio Grande do Sul, se torna resistente ao processo de mecanização, e procura outras formas de continuar produzindo, independente dos incentivos do governo, o que sem os impactos dos implementos de sementes modificadas, ou insumos químicos advindos de grandes corporações. Dessa forma, a agroecologia e a produção orgânica tem seu papel fundamental como forma de produção de alimentos de maneira sustentável e palpável, pois “os novos métodos agroecológicos e

tecnologias encabeçadas por agricultores, ONGs e algumas organizações locais ao redor do mundo já estão contribuindo o suficiente para a segurança alimentar a nível local, regional e nacional” (id., p. 28).

Objetivo

Analisar documentos históricos a partir da revolução verde, baseados em bibliografias sobre a questão da experiência da agricultura de resistência na experiência da comunidade da Vaca Morta no município de Três Arroios.

Metodologia

A análise se baseou em material bibliográfico disponível nas entidades CAPA e CETAP, bem como diálogos de pessoas que participaram do processo histórico, buscando identificar elementos que convergem para a mesma linha de fatos existentes nos materiais escritos.

Resultados

A pesquisa se encontra em andamento, não contendo insumos para uma conclusão certa, entretanto, o que se tem construído é a ideia de uma resistência ao modelo agroexportador, por se tratar de uma agricultura mais limpa (na questão do uso de defensivos agrícolas) e que ajuda na preservação ambiental das espécies nativas presentes na região do Alto Uruguai.

Referências:

ALTIERI, Miguel A. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**. São Paulo: Nera, 2010. p. 22-32.

LUTA DOS KAINGANG PELA RETOMADA DE TERRAS NA RESERVA INDÍGENA DE MANGUEIRINHA – PR (1960-1988)

Eduarda Bertuol

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História UFFS e bolsista do CNPq
dudabertuol@hotmail.com

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

A Reserva Indígena de Mangueirinha (localizada no sudoeste do Paraná, atualmente parte dos municípios de Coronel Vivida, Chopinzinho e Mangueirinha) foi formada a partir da fixação de grupos Kaingang vindos dos Campos de Guarapuava e Palmas. Em 1903, pelos serviços prestados pelos Kaingang à recém instalada Colônia Militar do Chopin, foram demarcadas pela União por meio de decreto nº 64, aos indígenas 16.375 hectares de terra. Já em 1949, o governo do Estado do Paraná, juntamente com a União, firmou um acordo e, com o discurso oficial de regularização das terras indígenas obstruiu 8.975 hectares da posse dos Kaingang e Guarani de Mangueirinha sendo estes, a partir de 1963, expulsos das terras que mais tarde passaram para a posse da firma Slaviero e Filhos S. A. Indústria e Comércio de Madeiras. Em 1974, a Funai entrou na justiça contra a Firma Slaviero, processo que só se encerrou com decisão favorável à posse indígena em 2005 (HELM, 1996; LOMBARDI, NAKAMURA, 1981; NOVAK, 2014). Esse trabalho é baseado em pesquisa de mestrado em História que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), se encontrando em fase de conclusão.

Obtendo uma relação intensa com a terra os Kaingang e Guarani, povos indígenas constituintes da atual Terra indígena de Mangueirinha, lutaram por décadas para a recuperação de toda a parte do território tomado pelo governo. A luta dos indígenas Kaingang pela retomada do seu território perdurou desde a retirada dessas terras pelo Estado até a reversão da situação pelo viés jurídico seguido de restituição dos territórios aos indígenas, se estabelecendo dessa forma como um conflito agrário (ANAÍ, 1983).

A partir de levantamento dos trabalhos existentes sobre a Terra Indígena de Mangueirinha é possível perceber que as pesquisas se voltam para a área antropológica e em relação às lideranças, em que a expropriação de terras ocorrida a partir de 1949 é apenas relatada como parte da história dessa comunidade, representando uma pequena parte da análise e do trabalho desses pesquisadores. Dessa forma, para além de perceber a grilagem como um momento histórico, procuramos problematizar o conflito, se pautando na História do Conflito Agrário. Assim como tantos outros

estudos que se fundamentam no conflito agrário envolvendo colonos, caboclos, posseiros, entre outros, o trabalho pesquisa o problema agrário a partir dessa comunidade indígena.

Objetivo

O objetivo principal do trabalho é analisar o conflito pela terra ocasionado pelo processo de grilagem da Terra Indígena de Mangueirinha, situada no Sudoeste do Paraná, a partir do acordo de 1949, analisando como, a partir desse processo, os indígenas Kaingang e Guarani se organizaram e se identificaram enquanto grupo na luta pela devolução dessas terras. O recorte temporal enquadra o período que vai de 1960, quando do início da expulsão dos indígenas da parte do território que ficou sob a posse da Madeireira Slaviero que comprou a área em virtude do acordo efetivado em 1949, até o ano de 1988. Decidimos por esse recorte temporal pois engloba o início da efetiva retirada de parte do território da Reserva e formação de ações da comunidade contra esse processo, período também da ascensão de Ângelo Kretã como liderança da comunidade, eleito cacique da Reserva e vereador da cidade de Mangueirinha, sua articulação com outras lideranças indígenas do sul do Brasil e do fortalecimento do movimento indígena na região.

Metodologia

Três conceitos são importantes para o desenvolvimento da pesquisa: “Colonialidade do Poder” de Aníbal Quijano, “Experiência histórica” de Edward Palmer Thompson e “Movimentos Populares” de Daniel Camacho.

A problemática da pesquisa é desenvolvida a partir da Colonialidade do Poder de Aníbal Quijano e do conceito de experiência história de Thompson. A partir da teoria de Quijano é possível compreender o conflito agrário na Terra Indígena de Mangueirinha como parte de um sistema de dominação global que atinge toda a América Latina. Dessa forma entendemos que há uma permanência nas relações coloniais dentro do Estado e é desse sistema que advém as ações desses em relação aos povos indígenas, sendo pautadas na arbitrariedade, subjugação e repressão. Dessa forma é possível analisar a luta dos Kaingang e Guarani de Mangueirinha como uma forma de descolonização, uma luta decolonial contra o sistema de dominação, exploração e violência em que ainda estão inseridos (QUIJANO, 2005, 2009).

O conceito de experiência histórica de Thompson possibilita a análise de como se deu a formação do movimento indígena para a retomada do território. Dessa forma compreendemos que a carga de experiências vivida pelos indígenas exerce grande influência na sua consciência e possibilita que esses se reconheçam pertencentes a um grupo com objetivos em comum e a partir disso se articulem para retomar as terras, como dito antes em uma luta decolonial. A partir dessa teoria será possível elencar tanto as experiências vividas pela comunidade quanto os costumes e a cultura indígena ligada à terra, analisando a importância desses elementos para a formação do movimento, que é objeto de análise dessa pesquisa (THOMPSON, 1981).

Resultados

Os resultados do trabalho ainda são parciais em razão da pesquisa ainda estar em desenvolvimento. O que é possível perceber, primeiramente, é que os Kaingang de Manguairinha sofreram experiências de violência por parte do Estado, no que consideramos como a permanência da colonialidade do poder. Um exemplo disso é a demarcação/remarcação do território indígena, que foi realizada a partir de interesses da comunidade nacional. O estabelecimento e fixação do grupo indígena em uma região demarcada e, posteriormente, a redução desse território em 1949 foram efeitos de interesses ligação ao desenvolvimento e ocupação de territórios pelo Estado. Além disso a longa atuação do SPI e da FUNAI constantemente marcada por corrupção e ações que não levam em consideração a cultura e os interesses das comunidades indígenas, a partir da indicação de caciques, implantação de madeiras e projetos agrícolas, venda de madeira, proibição de saída da aldeia pelos indígenas, entre outros, também representa a continuidade da colonialidade. Porém, é necessário lembrar que os grupos indígenas não estavam inertes nesse processo, pois a partir da retirada do território com o acordo de 1949, há a constituição de um movimento de resistência da comunidade indígena contra essa redução. O conflito agrário sobre a terra indígena de Manguairinha perdurou por muito tempo, sendo que somente no ano de 2005, depois de 56 anos do acordo que retirava essas terras legalmente da posse indígena, a justiça determinou ganho de causa para os indígenas e a devolução de suas terras.

Durante esse longo período em que as terras ficam em litígio ocorreu um conflito direto entre duas forças opostas, de um lado os indígenas e de outro o próprio Estado e empresas privadas, tendo cada um deles sua organização política, cultural, identitária e uma visão distinta sobre as terras. Desse modo a organização dos indígenas e de órgãos da sociedade em seu apoio, como o Conselho Indigenista Missionário e a Associação Nacional de Ação Indigenista, foi essencial para a resistência desse conflito e a garantia da permanência do direito à terra pelos Kaingang. Como articulações envolvendo os órgãos de apoio podemos ressaltar a publicação de informativos sobre o caso de Manguairinha, a produção de documentos que denunciam a situação e a organização de atos públicos em apoio aos indígenas e a realização de assembleias de lideranças indígenas. De outra parte os indígenas foram protagonistas nas ações de reivindicação para a retomada da terra em Manguairinha. Em um primeiro momento resistiram a partir de pressões e discussões com o órgão indigenista oficial, primeiro o SPI e posteriormente a FUNAI. Porém, como as reivindicações frente ao órgão não resolvia os problemas, a partir da década de 1970 partiu-se para ações diretas do grupo Kaingang, como a própria eleição de Ângelo Kretã como vereador, que demonstra a força da estruturação e articulação política indígena no conflito, bem como a ocupação da área em litígio, fechamento de rodovias e expulsão de brancos da área, além da constante pressão exercida por esses grupos ao Estado objetivando a retomada das terras.

Referências

ANAÍ. **Índios do Paraná**: texto base para o ensino de primeiro e segundo grau. Curitiba, 1983. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:anaipr-1983-indios/p/6>. Acesso em: 19 out. 2021.

CAMACHO, Daniel. Movimentos Sociais: algumas discussões conceituais. IN: SGHEREN-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo (orgs.). **Uma revolução no Cotidiano**: os novos movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HELM, Cecília Maria Vieira. **Laudo Antropológico**. Justiça Federal de 1ª instância. Curitiba, 1996.

LOMBARDI, José C.; NAKAMURA, Miguel. **Organização Social da Produção dos Índios Kaingang e Guarani de Mangueirinha**: uma Contribuição à discussão da Problemática Agrária. Limeira- SP: Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA), 1981.

NOVAK, Éder da Silva. Territórios e grupos indígenas no Paraná: a expropriação de terras através do acordo de 1949. In: XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 2014, Campo Mourão. **Anais [...]**. Campo Mourão: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PIRES, Maria Lígia Moura; RAMOS, Alcida Rita. Bugre ou Índio: Guarani e Kaingáng no Paraná. In: RAMOS, Alcida Rita (org.). **Hierarquia e Simbiose**: Relações Intertribais no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1980. Cap. V, p. 183-241.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almeida, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER DO CAMPO: ATÉ QUANDO?

Edicarla Lussani
Élen Ticiane Milkiewicz
Paula Fátima Florek

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

O tema do presente trabalho abrange questões relacionadas à violência contra a mulher nas áreas rurais. A falta de comunicação e o isolamento social, que são característicos do meio rural, contribuem com o silenciamento e a dificuldade do pedido de socorro para a mulher que sofre violência. Além da dependência financeira, a vergonha, a falta de informação e de políticas públicas, que, muitas vezes, não chegam até essas mulheres, têm silenciado as mesmas, tornando essa violência invisível para a sociedade. A dificuldade de um pedido de socorro, a falta de comunicação e o medo por conta das ameaças, não permitem a denúncia e também não fornecem alternativas para o combate da violência sofrida, que acontece de diferentes formas, seja física, verbal, financeira e psicológica.

Desse modo, as mulheres não procuram ajuda, e muitas vezes somente são ajudadas quando a violência foi tamanha que chegam ao ponto de serem hospitalizadas, ou então quando acabam morrendo pelas mãos de seus agressores. E por que acontece essa violência? Segundo Bueno e Lopes (2018, p. 01), esse tipo de violência está amplamente ligado à cultura de gênero, onde “historicamente, essa diferenciação de papéis, poderes e direitos entre homens e mulheres determinam situações de extrema desigualdade social, levando as mulheres à vulnerabilidade social, evidenciada pela falta ou pela violação de direitos e pelas situações discriminatórias na vida prática”. Ou seja, a mulher sofre esse tipo de violência pelo simples fato de ser mulher, e essa questão foi construída culturalmente, através do machismo que está ainda enraizado na sociedade. O homem vê sua mulher como sua posse e isso permeia o cotidiano das mulheres que vivem no campo, pois de acordo com Minayo (2005, p. 23-24),

A concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental. Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: o “impensado” e o “naturalizado” dos valores tradicionais de gênero. Da mesma forma e em consequência, o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas.

O objetivo deste trabalho visa compreender como ocorrem as situações de violência contra a mulher nas áreas rurais, buscando demonstrar o quanto essas situações afetam a vida da mulher na sociedade atual. A metodologia empregada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que envolve a revisão de livros, documentos, artigos e outros tipos de publicações que trazem reflexões e pesquisas sobre a temática proposta, a fim de contribuir e embasar teoricamente a pesquisa. De acordo com Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica acontece a partir do

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

As principais referências teóricas que constituem esta pesquisa são: Brasil (2005); Bueno (2018); Minayo (2005); Teles e Melo (2017). Para uma melhor organização, o presente texto está organizado da seguinte forma: a primeira seção traz uma breve introdução sobre o tema e sobre a pesquisa; a segunda seção, intitulada como “Violência contra mulher: legislação e realidade”, traz breves apontamentos sobre as leis que protegem as mulheres que sofrem violência no campo, e sobre a realidade dessa violência na atualidade; e a última seção aponta as considerações finais sobre o tema proposto.

Violência contra mulher: legislação e realidade

Uma das principais causas da violência contra a mulher é o machismo, e algumas causas do feminicídio se resumem a manifestação de desprezo pela mulher e pelo feminino, o sentimento de posse sobre as mulheres, as dependências financeiras e a violência psicológica. Mas, se pela Constituição de 1988, especificamente pelo Artigo 5º que diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988), e onde homens e mulheres são iguais em relação aos direitos e às obrigações, porque a mulher ainda é vista como uma posse masculina? Por que ainda esse tipo de violência acontece? Percebe-se que muitas ideias e concepções precisam ser desconstruídas pela sociedade.

No Brasil, nos últimos anos, importantes políticas públicas em defesa da mulher foram conquistadas, como a Lei Maria da Penha (11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (13.104/2015), mas isso não tem intimidado os agressores já que a violência contra a mulher tem aumentado a cada ano - inclusive o número crescente de feminicídios. No caso das mulheres da zona rural é perceptível que o grito de socorro é silenciado pelo distanciamento social, que impede o socorro e a ajuda. Na maioria das vezes, são mulheres que começaram a trabalhar desde muito cedo no campo, tendo dupla jornada de trabalho, doméstico e na roça, e que não são valorizadas pelos seus parceiros e nem pagas pelo seu trabalho, sendo dependentes do seu parceiro financeiramente. Essa submissão cria uma

dependência, que muitas vezes impede o rompimento do vínculo com o agressor, pois as mesmas temem o fato de não conseguirem manter sua vida econômica sozinhas, sem contar as ameaças que recebem dos agressores que ameaçam elas, seus filhos e sua família. O medo da violência e da morte acaba silenciando e traumatizando essas vítimas, que muitas vezes acabam se acostumando com esse modo de vida, não encontrando esperança para mudanças.

De acordo com a Lei Maria da Penha (11.340/2006), a violência contra a mulher é qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado. Existem vários tipos de violência: a violência física que é aquela entendida como qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher, como exemplo bater, chutar e queimar; a violência psicológica que é qualquer conduta que cause danos emocionais e a diminuição da autoestima da mulher - nesse tipo de violência é muito comum a mulher ser proibida pelo agressor de trabalhar, estudar, sair de casa, viajar, falar com amigos ou parentes; a violência sexual que é caracterizada como qualquer conduta que constranja a mulher a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada - quando a mulher é obrigada a fazer algo contra sua vontade; e também a violência moral que é qualquer conduta que importe em calúnia, críticas mentirosas e xingamentos por parte do agressor (BRASIL, 2006).

A Lei Maria da Penha também caracteriza a violência doméstica contra a mulher em seu Artigo 5º, quando afirma que a mesma pode acontecer no âmbito da unidade doméstica, no âmbito da família ou em qualquer relação íntima e de afeto, com agressores que tenham ou não vínculo familiar com a vítima (BRASIL, 2006). Já a Lei do Feminicídio (13.104/2015) prevê “o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio” e classifica o mesmo como crime hediondo. Também considera “[...] que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher”, o que caracteriza o mesmo como feminicídio - um crime contra a mulher por razões de gênero (BRASIL, 2015).

Mas, mesmo que a legislação condene esse tipo de violência, a mesma continua a acontecer nos vários âmbitos da sociedade, na maioria das vezes de modo quase imperceptível pela sociedade, como por exemplo nas áreas rurais. Somente em 2020, uma a cada quatro mulheres brasileiras com mais de 16 anos sofreu algum tipo de violência pelo simples fato de ser mulher. Esses dados foram ainda mais intensificados por conta da pandemia, pois, por conta do isolamento social que foi imposto para evitar o contágio por Covid-19, as mulheres permaneceram mais tempo em casa, o que culminou no aumento dos índices de violência. O isolamento geográfico, a falta de autonomia da mulher e até mesmo a vergonha que as mesmas sentem por serem vítimas da violência, ainda são

grandes empecilhos para que a violência da mulher do campo seja devidamente penalizada, e para que a lei realmente se efetive e não fique somente no papel.

Considerações finais

Percebe-se que a legislação ainda está longe de resolver ou zerar os índices de violência contra as mulheres que vivem no campo. Mesmo com a existência de normas de proteção da dignidade física e psicológica, nota-se que um número pequeno de mulheres denuncia. Mesmo as mulheres que denunciam, muitas vezes não tem garantias de efetiva proteção, pois os dados mostram que muitas mulheres que são vítimas do feminicídio já haviam denunciado e reivindicado medidas protetivas.

Mas, será que as políticas públicas têm levado em conta a violência sofrida contra a mulher do campo? Como elas são acolhidas? É fornecido tratamento psicológico que contribua na superação dos traumas sofridos? Todas essas questões surgem para ser pensadas e repensadas, buscando uma outra forma da sociedade olhar para isso. Constatamos que essa situação é assustadora, pois é desafiante que as políticas públicas funcionem realmente na prática. Mas, se torna imprescindível amenizar os danos causados pelos abusos sofridos pelas mulheres do campo, dando suporte às vítimas dessa violência para que essa prática não se repita. O cenário não tem melhorado segundo as pesquisas, desse modo se faz necessário garantir as leis de proteção para que esse cenário não se agrave ainda mais, e para que as denúncias não sejam inibidas pelo medo de sua ineficácia.

Para finalizar, somente com uma reforma estrutural nas leis, com punições mais rígidas, é possível amenizar os índices da violência, e, conseqüentemente, garantir uma efetiva proteção às mulheres do campo. Além disso, é importante que se construa uma rede de suporte e de apoio para acolher essas mulheres, ajudando as mesmas a se restabelecerem na sociedade e reconstruírem suas vidas longe dos seus agressores, superando seus traumas e ganhando possibilidades de serem protagonistas de suas histórias, garantindo sua independência financeira e emocional.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei 13.104, de 9 de março de 2015. **Lei do Feminicídio**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher**. Brasília, DF: Senado Federal, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BUENO, André Luis Machado; LOPES, Marta Julia Marques. Mulheres rurais e violências: leituras de uma realidade que flerta com a ficção. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 21, 2018.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/asoc/a/VVNcs38qHFGC5q3yv8xPzj/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 18-34, 2005. Disponível em: <www.scielo.org/pdf/csc/v10n1/a03cv10n1> Acesso em: 22 jun. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

A IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS FORMATIVOS E A PERMANÊNCIA DAS ESCOLAS DO CAMPO

Everaldo Silveira da Silva

Doutorando em Educação pelo PPGEduc/UPF e bolsista UPF.

64761@upf.br

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução

O presente texto vem trazer um relato de como ocorrem os processos formativos dos docentes no município de Soledade-RS, ressaltando a sua importância e a gestão democrática que ocorre no município. A busca de autonomia e construção de uma identidade dos sujeitos é busca constante. Assim, o objetivo principal neste momento é o de ressaltar a importância da legislação, do papel do coordenador pedagógico, dos processos formativos, da multisseriação no fortalecimento e permanência das escolas do campo.

Cabe salientar que desde 2013 o Sistema Municipal de Educação vem passando por transformações significativas, como a construção e efetivação do Plano Municipal de Educação, da lei de Gestão Democrática no Sistema Municipal de Ensino, do Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação (PROFORMA). Sem dúvida, essa metamorfose passa por uma decisão política, de gestão da secretária de educação e do poder executivo municipal, bem como, pela participação de todo um coletivo.

O município possui 8 escolas do campo, que através do diálogo os gestores decidiram mobilizar um processo formativo, juntamente com seus professores, baseando nas realidades encontradas nos seus espaços. Outro aspecto relevante, nesse momento, é o papel do coordenador pedagógico como mobilizador dos processos formativos. As escolas do campo são espaços que têm as suas particularidades, sendo que estas oportunizam aos sujeitos as mais diversas formas de valorização da sua identidade, de seu pertencimento, bem como, a garantia que ali seja um ambiente que promova o diálogo e a construção significativa do processo ensino e aprendizagem.

Metodologia

A metodologia utilizada consiste: primeiramente, cada equipe gestora das escolas do campo se reúne com os seus coletivos, com um processo de escuta e diálogo, verificando quais são as fragilidades que ocorrem em suas realidades, posteriormente, são realizados encontros com os gestores de maneira presencial; no período da Pandemia da COVID-19 foram de maneira virtual. Assim, cada gestor traz as considerações elencadas em seu coletivo, posteriormente, são decididas as

temáticas a serem trabalhadas com o grupo docente. Mediante a escolha começa um diálogo com profissionais e ou parceiros (professores do sistema e de fora, professores de IES, pedagogos, psicopedagogos entre outros profissionais e referenciais teóricos), para que possam ajudar nos processos de formação continuada e reflexiva dos docentes.

Dialogando com perspectivas ligadas à Educação do Campo

Ao falar em Educação do Campo, é necessário reportar-se à Constituição Federal (CF) de 1934, que traz a relevância ao amparo e às condições de trabalho na cidade e no campo.

[...] § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, Art. 121).

Percebe-se que a preocupação com as questões relacionadas à educação rural surge com a CF de 1934 e, com o passar do tempo, ela vem ganhando voz com a mobilização dos movimentos sociais populares. Quando se fala em igualdade de direitos, de educação para todos é um dever do Estado. Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, mais precisamente nos seus Artigos 205 e 206, defende a garantia e valorização do ensino e da educação nas mais diversas etapas e espaços, onde preparam os sujeitos para a prática da cidadania, baseados em princípios de igualdade de condições e de liberdades de aprender e ensinar.

No horizonte da garantia da qualidade do ensino nas escolas do campo, o coordenador pedagógico é um profissional que atua fazendo parte do grupo gestor das instituições, promovendo ações voltadas para a construção, o entendimento das questões que envolvem o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o currículo escolar e os processos formativos. Assim, uma das atribuições do coordenador pedagógico é fazer a mediação constante entre os professores, os processos formativos e as condições para que ocorra o ensino e aprendizagem de maneira emancipatória aos sujeitos.

Ao abordar os processos formativos, é necessário lembrar que a formação continuada é fundamental para que se mantenha a inquietude de refletir a práxis. Nesse sentido, Sartori e Fávero (2020, p. 38) afirmam que: “a formação continuada é fundamental a todos os profissionais da educação ou áreas afins, implica ser entendida como processo permanente do vir a ser, ou seja, do ser e estar constantemente formando-se e reformando-se”. Estar em formação permanente tem sua relevância na construção de um currículo vivo nas instituições de ensino do campo.

Cabe salientar que os processos formativos, atualmente, são fundamentais para qualquer profissional manter-se atualizado para desempenhar suas atividades e, principalmente no cotidiano

escolar, enfrentar os obstáculos que se entrecruzam na educação como um todo. Nesse sentido, Fávero e Tonieto (2010, p. 39) dizem que: “vivemos tempos difíceis na educação, decorrentes de um conjunto de movimentos, mudanças, dispersão, sintomas de épocas. Fala-se em crise, caos, apatia, desinteresse, desconfiança, ceticismo, mal-estar, violência e morte das utopias”. Que bom que existam as utopias, pois, percebe-se que é um até breve que, ao contrário da atopia, por mais que sejam tempos difíceis, podem ser realizadas. Essa realidade faz pensar que nos processos de ensino e aprendizagem, a formação continuada necessita ter o objetivo de reflexão sobre a práxis.

No campo da formação continuada, percebe-se que os processos formativos precisam ser constantemente retroalimentados. Nesta linha, Fávero e Tonieto abordam que:

[...] o ser humano está em permanente formação ou construção. Nunca estamos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente. Essa consciência do “inacabado” aponta para a necessidade permanente da educação como condição para a construção do ser humano e do profissional (FÁVERO, TONIETO, 2010, p. 56).

O propósito de estar constantemente em busca de processos formativos torna evidente, que os sujeitos são seres inacabados e, por isso, a relevância da formação continuada. Tal propósito faz-se necessário pelo fato de que o Brasil é um país que possui várias realidades e, principalmente, quando a temática está relacionada ao ensino, nas mais diversas etapas, seja na cidade ou no campo, perpassam por transformações significativas, no que diz respeito à existência e a permanência das turmas, sobretudo, na realidade dos camponeses.

É fundamental considerar que o aluno que está no campo possui sua identidade, todavia, tal identidade vem sofrendo influências, pois, no campo estão ocorrendo mutações, que acabam interferindo no pertencimento dos sujeitos do campo. A principal ocorrência diz respeito à migração do homem que está no interior para a cidade, favorecendo o fenômeno conhecido como êxodo rural.

A educação do campo tem sido caracterizada como um novo paradigma, que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis, em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo (SOUZA, 2007, p. 447).

O rompimento desse paradigma perpassa por um novo olhar dos gestores, com políticas públicas voltadas para o homem do campo, para a sua realidade, oportunizando assim condições que ele possa acompanhar os avanços tecnológicos e permanecer ali onde tem as suas raízes culturais e sua história. Cabe aqui ressaltar a relevância das políticas educacionais como ferramenta

fundamental para o fortalecimento da Educação do Campo, principalmente quando vinculada à perspectiva emancipatória dos sujeitos.

Resultados

Com base no que foi abordado pode-se verificar que a legislação, as decisões políticas, os processos formativos, possibilitam aos gestores e aos professores, momentos de reflexão sobre a práxis, contribuindo para uma educação transformadora.

Cabe ressaltar, neste alinhamento, que a participação efetiva dos sujeitos permite que ocorra uma metamorfose, esta necessária para a construção de políticas públicas de fortalecimento da escola do campo e do próprio homem no campo. Neste sentido, pode-se dizer que a multisseriação é uma maneira de permitir que estes sujeitos ainda estejam no seu lugar de origem, resistindo aos processos de desmonte da educação, especialmente, da educação do campo.

Ao falar em permanência e em resistência no que se refere à Educação do Campo é fundamental que se tenha os olhares voltados para a construção de um PPP e de um currículo, que dialoguem com a vida e as necessidades dos camponeses. É, também, relevante a revisitação aos modos de vida e à cultura que perpassa a vida no campo, o que demanda uma decisão política da gestão e político-pedagógica por parte dos docentes.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 jul. 2022.

LEI Nº 3.690/2015. **Plano Municipal de Educação de Soledade**, Soledade, 2015.

LEI Nº 3.812/2016. **Gestão Democrática no Sistema Municipal de Ensino de Soledade**, revoga a LEI Nº 2.793/02 e dá outras providências, Soledade, 2016.

FÁVERO, A. A. & TONIETO, C. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SARTORI, J. FÁVERO, A. A. Formação continuada do coordenador pedagógico. **Interfaces da Educ.** Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34-59, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4477/3564>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, Maria Antônia. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 36, p. 387-558, set./dez. 2007.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: TEMPOS DE INCERTEZAS NA ESCOLA PÚBLICA

Crislaine Vargas Basso¹

Sandra Simone Höpner Pierozan²

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução

Muitas pessoas estão acostumadas com uma rotina diária cheia de compromissos, envolvendo família, trabalho, estudos, entre outras tarefas. Porém, eis que de repente, ao iniciar o ano de 2020, surge algo inesperado e de forma muito rápida acaba mudando e perturbando a vida de todos. Seria uma forma de parar e repensar a presença do eu no mundo? Como lidar com algo que provoca tanto medo e incertezas? E então, a “normalidade” da vida acaba sendo abalada por uma pandemia causada por um vírus chamado SARS-CoV-2³ (COVID-19). Perante tal situação, o convívio social precisou ser pensado para retomada segura e gradativa de atividades que foram suspensas logo no início da pandemia.

Na área educacional, o ano letivo apenas tinha iniciado e precisou ser interrompido em razão da expansão e propagação de um vírus que até então ainda era pouco conhecido pela comunidade escolar. Esse primeiro momento foi de espanto e medo. Assim, foram pensadas alternativas para o atendimento dos alunos de forma não presencial.

Partindo desta nova realidade socioeducacional, este trabalho teve a intenção de compreender a organização escolar e os desafios na atuação de gestores escolares de municípios do Rio Grande do Sul no contexto do isolamento social e diante de vivências atípicas na escola, ocasionadas pelo novo coronavírus (COVID-19), tendo como ponto de partida, a reflexão sobre a gestão democrática na educação pública de modo articulado com as condições adversas que as escolas têm vivenciado.

Nesse sentido, perguntamos “como os gestores escolares de municípios do Rio Grande do Sul encontraram estratégias para a organização escolar e lidar com os desafios à escola, no contexto do isolamento social e diante de vivências atípicas na escola, ocasionadas pelo novo coronavírus

¹ Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Gestão: coordenação, direção e supervisão escolar. crislainevargasbasso@gmail.com. Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim.

² Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim-RS. Doutora em Educação. E-mail: sandra.pierozan@uffs.edu.br.

³ Nome escolhido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/noticias/1-6-2021-oms-anuncia-nomenclaturas-simples-e-faceis-pronunciar-para-variantes-interesse-e>>. Acesso em: 04 out. 2021.

(COVID-19)?” A construção da pesquisa foi mobilizada considerando-se os desafios dos anos de 2020 e 2021 para a Educação como ponto de partida, pois em consequência da pandemia o andamento do ano letivo constituído por 200 dias letivos e 800 horas previstas em lei, fez com que as atividades escolares fossem inicialmente suspensas e depois adaptadas para modelos remotos.

As pessoas que fazem parte de uma equipe gestora, desempenham um conjunto de ações para o bom andamento de um todo educacional. Encontrar alternativas para dar continuidade às aulas durante um cenário de pandemia é desafiador. Assim, surge a necessidade de resgatar experiências que potencializaram a gestão escolar frente ao momento de e que podem contribuir para compreender os desafios do profissional que esteve à frente da gestão escolar na condução dos problemas que surgiram neste novo cenário.

A pesquisa qualitativa e de tipologia exploratória apresentou como fonte de dados, além de estudos bibliográficos, a coleta de dados obtidos através de questionários eletrônicos. Estes, foram aplicados com secretários de educação, equipe de gestão escolar e professores de educação infantil de municípios localizados na região norte do estado do Rio Grande do Sul.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico (Google Formulários) aplicado aos participantes da pesquisa e respondidos de maneira on-line. As perguntas foram abertas e fechadas, os dados analisados, interpretados e articulados com a teoria que fazem parte deste trabalho. Para responder o questionário, optou-se pelos profissionais da educação que atuam nos municípios e que estão vinculados a gestão escolar.

A escolha das escolas municipais de educação infantil procedeu-se pelo motivo de que em nosso entendimento este segmento apresentava as maiores preocupações para o retorno escolar. Ainda, considerou-se que as crianças precisam da socialização para seu desenvolvimento, o que já foi devidamente evidenciado por teorias do desenvolvimento humano, e que a pandemia as impediu dessa ação potencializadora. Desse modo, foram apresentados três tipos de questionários: a) para secretários municipais de educação, b) para coordenador pedagógico ou diretor de escolas de Educação Infantil, e c) para professor de escolas de Educação Infantil.

O exame dos dados considerou a análise por semelhança de conteúdo (FRANCO, 2018) a partir da qual emergiram categorias analíticas que, articuladas com a fundamentação teórica selecionada para este trabalho permitiu a escrita final das análises considerando os pontos diretamente relacionados a gestão escolar em tempo de pandemia.

Fundamentação teórica

A Educação é imprescindível para a sociedade e suas mudanças contemporâneas. Essas transformações estão amplamente relacionadas ao crescimento econômico, as tecnologias e as relações sociais que são dinamizadas e influenciadas por estes e outros fatores da globalização. É neste cenário que a Educação vem se tornando uma necessidade cada vez mais presente, diante dos

desafios que são colocados. O trabalho da escola se torna muito mais complexo, com o objetivo de pensar o coletivo. Em que ensinar e aprender façam parte de um movimento contínuo, criando possibilidades de renovação do conhecimento, considerando o todo do grupo escolar. A organização e o planejamento do currículo e do projeto político-pedagógico, os objetivos da escola e o trabalho conjunto de todos os profissionais envolvidos, são perspectivas que precisam ser analisadas continuamente com o propósito de renovar e melhorar a qualidade da educação. E que neste processo, o aluno seja o fator determinante.

Pesquisas diversas apontam para a importância da gestão como um dos fatores para o sucesso de uma instituição de ensino. (LIBÂNEO, 2004). Sabemos que o gestor não é o único responsável pela escola ou pela rede de ensino, entretanto pela liderança desempenhada por esses sujeitos, considera-se relevante o espaço que se dedica a reflexão sobre os principais desafios que os gestores enfrentam atualmente, em especial nos anos 2020 e 2021, e como trabalham para tentar solucionar tais desafios.

Se, uma boa gestão educacional é componente importante, lembramos que a qualidade da educação que é oferecida na escola, principalmente na pública, é indispensável para estimular a transformação social. Porém, sabe-se que mesmo antes da pandemia as equipes de gestão escolar enfrentavam cotidianamente diversos problemas que exigiam uma boa articulação entre todos os envolvidos da comunidade escolar e, politicamente, de ações públicas focadas na superação das dificuldades presentes no ambiente escolar.

Nessa perspectiva a escola precisa ser repensada, para colaborar substancialmente com o tempo em que ela se encontra.

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2004, p. 51).

Então, como pensar uma escola inclusiva, que possibilita o “contato” dos alunos com o mundo, com as diversas áreas dos saberes em um período que é interposto pelo distanciamento social? Aliás, que não é somente social, mas também, um distanciamento de direitos. O ensino remoto, foi colocado como a única possibilidade de dar continuidade ao funcionamento da escola. E, o acesso à educação que já era difícil em cenário brasileiro, com a chegada da pandemia se tornou, ainda mais precário.

Reflexão sobre os resultados

Ao propor uma pesquisa, prospecta o investigador, que ela traga contribuições minimamente para um público. Não foi diferente nesse trabalho. Mesmo considerando que abordar um tema que ainda carece das análises que a história nos permitirá, ousamos dirigir nosso olhar para a atuação dos

gestores, estes que estiveram à frente do planejamento e da organização da educação em um momento tão adverso. As alterações que a pandemia trouxe para a rotina dos gestores, bem como entender o papel do gestor nesse novo cenário são os elementos que esperamos deixar como registro que contribua com os estudos sobre a gestão escolar.

As percepções sobre a política educacional em tempos de pandemia são reflexo também do contexto social e sua ampla relação com a educação, por isso, os desafios não acabam, pelo contrário, sempre se mostram mais complexos. Assim, as reflexões apresentadas no estudo também são meandros da sociedade, que influenciam profundamente na organização, gestão e no trabalho dos profissionais de educação. A pandemia enalteceu ainda mais problemas que já eram presentes em todas as áreas.

Na busca de potencializar a Gestão Escolar frente à momentos desafiadores, ações como, o planejamento conjunto, o diálogo envolvendo gestores, professores, funcionários e famílias é muito relevante. As crianças também precisam ser ouvidas, mesmo que seu modo de analisar o contexto possa vir representado por modos distintos que os adultos.

Considera-se também, fundamental a formação de todos os profissionais envolvidos com a educação, esta como uma ação pedagógica que coloque a escola a refletir as situações de ensino e de aprendizagem, das relações entre os sujeitos, fundada nos princípios da gestão democrática. Para os entrevistados, associam-se ainda, a valorização e reconhecimento dos indivíduos, o respeito pelo outro, a participação, e a transparência.

Ao pensar em uma possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia considera-se que o uso das tecnologias demonstrou-se ser necessário, sendo possível pensar seu uso a favor da educação. Evidenciou-se neste estudo, a socialização como essencial, principalmente durante a infância. O período de pandemia mostrou também, a importância da escola na vida das famílias e das crianças.

Toda experiência vivenciada nesse tempo atípico é conhecimento! Conhecimento que pode potencializar ainda mais a gestão escolar e todas as ações que na escola acontecem.

Referências

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

ENSINO REMOTO: UMA POSSIBILIDADE DE COMO ENSINAR

Fabíola Pavan

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Eixo 1: Direitos humanos, trabalho e emancipação

Introdução

Com a chegada da pandemia muitas coisas mudaram em nossa realidade assim como em nosso dia a dia da qual estávamos acostumados a levar a vida de uma maneira e tivemos que mudar a realidade do dia a dia, alguns desafios para nós estudantes acostumados com a aula presencial tivemos que nos habituar no ensino remoto para a segurança de todos, fazendo com que o ensino ocorresse em ambientes virtuais para ministrar as aulas e ocorrer os aprendizados da mesma, construindo nossos aprendizados com cada aula em que adquirimos conhecimentos, O que cabe a cada estudante é desenvolver a sua flexibilidade, despertando o desejo de suas aprendizagens, principalmente os temas das quais os indivíduos possuem menos interesse, mas que precisam estudar, também proporcionando a felicidade aos seus filhos, respeitando seus interesses e gostos pessoais, o professor é uma pessoa formada que tem o poder sobre o aluno.

A educação mesmo no momento de pandemia como ocorreu nos anos de 2020 em diante até o nosso presente momento, ninguém foi preparado para esse trabalho remoto mas tivemos que nos habituar para continuar em nosso desenvolvimento, há diversas diferenças entre o ensino remoto e presencial, aderimos ao ensino EAD para a segurança de todos, apesar disso tudo esse momento será marcado para a história, os alunos de hoje enfrentaram mais adiante um mundo diferente onde tais conteúdos tão estudados talvez estejam atrás de novos conhecimentos. O ensino remoto a respeito dos métodos de ensino e aprendizagem, bem como as principais dificuldades enfrentadas no ensino remoto buscando fontes seguras de informações, mesmo alguns docentes possuem dificuldades na utilização de ferramentas para promover o ensino. Segundo Calvacanti (2020, p. 32):

Afastar educadores e educandos das aulas presenciais era a única atitude correta e viável no momento. Tomar decisões e realizar ações emergenciais fugia do controle de todo um conhecimento sobre ensino e aprendizagem remota, considerando que esse era o termo que se ouvia como possibilidade em suprir as aulas presenciais. (CALVACANTI, 2020, p. 32).

Objetivo

Possui como objetivo de como os professores das escolas olham as situações de aprendizagem, assim de como foi repassado o aprendizado com as novas formas de ensino lidando com as dificuldades encontradas e realizando o trabalho pedagógico lidando com as tecnologias.

Metodologia

A educação acontece ao todo tempo em vários momentos, nesse momento de pandemia aconteceu de forma remota, mas na sala de aula existe um preparo da qual já estávamos acostumados, e nos adequamos as aulas remotas devido a pandemia, não ficando de fora do ensino, mas presencial temos o ambiente social, nem todas os alunos possuem o acesso à internet para ter acesso a velocidade e deste modo ficam atrás por não terem acesso à educação.

Resultados

O ensino remoto foi sendo adotado para as escolas para continuar com as atividades escolares, na utilização do ensino remoto surgiram algumas dificuldades como o uso das tecnologias devido algumas desigualdades de acesso à internet; as escolas não possuem computadores para todos os alunos que não têm acesso à tecnologia, mesmo assim as atividades escolares continuaram acontecendo. Diante disso, houve o aumento da jornada de trabalho para as instituições escolares e os professores. Destacamos que a exclusão digital acontece, pois, não são todos os estudantes que possuem acesso à internet, isso dificulta o processo, mas é a alternativa por não ter acesso presencialmente à escola e aos professores.

Referências

CAVALCANTI Heloisa Helena Costa de Araújo. Ensino remoto: uma possibilidade de como e o que ensinar. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino. (org.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

A EDUCAÇÃO SOCIALISTA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: KRUPSKAYA E O MÉTODO DOS COMPLEXOS

Fernanda Maria Caldeira de Azevedo

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e bolsista do PIBPos.
fmariacaldeira@gmail.com

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

Este resumo se trata do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de especialização em Realidade Brasileira da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Laranjeiras do Sul. O tema da pesquisa é a elaboração socialista sobre o método de complexos, em específico, as contribuições teóricas de Nadezhda Krupskaya, e tem como objeto o projeto pedagógico da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, situado no acampamento Herdeiros da Terra de 1 de maio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no município de Rio Bonito do Iguazu – Paraná.

O início do século 20 foi palco de um dos mais importantes acontecimentos da história, o ano de 1917 impactou o mundo com a Revolução Russa. Esse período foi marcado por profundos debates sobre a construção de uma sociedade de novo tipo, e agitou o debate acerca da pedagogia socialista, sendo um período que contou com contribuições teóricas que formularam a pedagogia soviética, em que se encontra as elaborações de Krupskaya (FREITAS, 2017).

Krupskaya foi uma teórica e militante russa que participou ativamente do processo revolucionário de 1917, sendo uma das primeiras mulheres a assumir o Comitê Central do Partido Operário Social Democrata Russo. Com a tomada do poder pelos bolcheviques em outubro de 1917, ocupou a cadeira de presidente da Seção Científico Pedagógica da Comissão Estatal Científica criada pelo Comissariado do Povo para a Instrução Pública (Narkompros), responsável por criar os programas escolares para o sistema único de educação da União Soviética. (CORREA-LODI, 2018).

Os preceitos teóricos elaborados por ela tiveram influência direta no sistema de educação na União Soviética e, particularmente, na construção da Escola Única do Trabalho. Experiência esta, que possibilitou a efetivação da articulação do trabalho como princípio educativo para que os estudantes dispusessem de condições materiais efetivas ao desenvolvimento multilateral, assegurando este em consonância aos princípios da nova formação social nascente (KRUSPKAYA, 2017).

Suas formulações vêm em contraposição às concepções do ensino tradicional sob a perspectiva dos valores burgueses, a escola conteudista implementada pelos Estados capitalistas, sobretudo nas experiências da Europa e dos Estados Unidos. E parte do princípio de que esse modelo se constitui pela coerção e subordinação, que são entraves ao livre desenvolvimento da criança e jovens, constringe as potencialidades humanas e desfigura a personalidade humana.

Sendo assim, era então necessário enfrentar esses debates pedagógicos para a construção de uma educação voltada para a nova sociedade. Dessa forma, Krupskaya disserta sobre a escola do trabalho como sendo esta uma escola coletiva, elevando as capacidades dos estudantes por suas condições dadas ao desenvolvimento da autêntica personalidade humana, não mais reduzida aos interesses do mercado das sociedades divididas por classes.

As contribuições pedagógicas deixadas pelo legado dos pioneiros da educação soviética são incorporadas em diversos espaços de formação do MST, sendo as escolas itinerantes um exemplo. Souza (2017, p.45), disserta que “a escola itinerante surgiu dentro do acampamento, da necessidade de os educandos estarem inseridos na realidade em que vivem, assim como estudar no local em que moram. Objetiva formar para a vida, para relações sociais mais humanizadas, acolhendo os que não tem oportunidade”.

Dito isto, a pesquisa visa contribuir com o debate sobre educação socialista a partir da leitura dos clássicos como possibilidade da práxis pedagógica na educação do campo.

Objetivo

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é identificar se há elementos pedagógicos das elaborações de Krupskaya, sobretudo quanto ao método de complexos, no projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Itinerante Herdeiros do Saber. Para isso, são três os objetivos específicos da pesquisa:

- a) investigar a gênese dos debates pedagógicos que contribuíram para a elaboração do conceito do método dos complexos em Krupskaya;
- b) analisar de maneira sistemática a ideia do método de complexos em Krupskaya;
- c) analisar o projeto político pedagógico e documentos da escola.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa utilizará como metodologias a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”, muito comum em pesquisas qualitativas (GIL, 2008, p. 50).

A pesquisa documental é necessária visto que é uma base empírica para pesquisa em políticas educacionais na medida em que os documentos estão relacionados com a difusão de diretrizes

políticas para a educação, sendo frequentemente analisados como fonte primária (EVANGELISTA, 2012).

Como ferramenta metodológica será utilizado a Análise de Conteúdo, comum nas pesquisas qualitativas por garantir a sistematização do conhecimento na elaboração dos dados produzidos durante a pesquisa, utilizando suas etapas que são: a pré-análise, análise do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (FRANCO, 2008).

Resultados

O enfoque nas obras de Krupskaya, autora ainda pouco conhecida no campo acadêmico no Brasil, visa o aprofundamento da literatura sobre o tema levando em consideração suas obras recentemente traduzidas para o português, como a coletânea de textos organizados no livro *A Construção da Pedagogia Socialista* publicado em 2017. E, outros teóricos da pedagogia, como o livro *Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário*, de John Dewey publicado em 2016 no Brasil, que contribuem para o enriquecimento do debate no campo da ciência da educação.

A pesquisa ainda está em desenvolvimento, atualmente sendo sistematizado o pensamento de Krupskaya sobre educação para posterior análise dos documentos da Escola Itinerante. Os desdobramentos da pesquisa visam contribuir com os debates pedagógicos articulando o estudo dos clássicos com a práxis pedagógica na educação do campo.

Referências

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: LíberLivro, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. A pedagogia socialista: devolvendo a voz aos pioneiros da educação russa. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Educação pública e democracia. In: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

_____. Materiais para a revisão do programa partido. In: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

OYAMA, Edison Riuitiro. **A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaya**. Marx e o Marxismo v. 2, n. 2, 2014.

SOUZA, Rose Riepe de. **Luta pela Terra e Prática Pedagógica: A experiência da Escola Itinerante Herdeiros do Saber**. Universidade Federal da Fronteira Sul. Trabalho de Conclusão de Curso, 2017.

MULHERES ATINGIDAS POR BARRAGENS NO ALTO URUGUAI GAÚCHO: IDENTIFICAÇÃO E SAÚDE

Gabriel Tamanchieviz Argenton
Camila Viasdeski
Emerson Neves da Silva

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

A construção de usinas hidrelétricas são investimentos significativos, que visam a obtenção de lucro com a geração de energia, a partir da exploração do potencial hídrico do Brasil. Esses empreendimentos impactam a sociedade e o meio ambiente como, por exemplo, a supressão de direitos da população atingida pela barragem. A decisão de construir uma usina hidrelétrica é resultado do interesse econômico de governos ou empresas privadas, em sua maioria grupos internacionais, e tende a desconsiderar os impactos sociais e ambientais causados pelas construções. Muitas populações tradicionais de áreas ribeirinhas são marginalizadas e diversas situações de vulnerabilidade social são criadas.

Esse grupo social que tem seus direitos violados e, por muitas vezes, têm perdas materiais é denominado como atingidos/as por barragens, em referência às populações que têm suas terras alagadas pelos lagos das barragens de usinas hidrelétricas. Segundo Santos,

O termo atingido é disputado em diferentes instâncias: (i) no campo da afirmação de direitos, do reconhecimento de violações, rebatendo sobre processos indenizatórios, (ii) no seio dos movimentos sociais como identidade política coletiva e na disputa por contra-hegemonia na sociedade; (iii) no meio acadêmico, na busca por sua afirmação como conceito (2015, p. 116).

Para além da totalidade do Atingido por Barragem, o MAB incorpora em suas discussões sobre identidade questões relacionadas à discussão de gênero, resgatando o acúmulo dos debates realizados por movimentos sociais de mulheres camponesas como é o exemplo do MMTR (Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais), sendo atualmente denominado MMC (Movimento de Mulheres Camponesas) vinculando-se à discussão do Feminismo Camponês Popular (GUEDES, 2006). Essas discussões visam, além de levar para dentro do movimento discussões de gênero e o combate à violência contra mulher para a base do movimento, também em unificar a identidade entre atingidos e atingidas, com o objetivo de avançar na organização das populações que têm seus direitos violados.

Entre as violações de direitos, é necessário avançar no estudo sobre a saúde da população atingida, focando em discussões sobre os serviços de saúde pública e as alterações na saúde

ambiental. Esse entendimento, tem focado na saúde ambiental, mas, também, para fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS) nas comunidades atingidas “[...] necessita de uma compreensão das necessidades, das lutas, cultura, tradições, hábitos e costumes, que devem ser reconhecidos na busca da valorização dos saberes e modos de vida existentes” (DIAS, 2021, p. 10).

Esse trabalho apresenta de uma parte do projeto de extensão “Mulheres Atingidas Por Barragens Resgatando os Saberes e Multiplicando Saúde II”, realizado em parceria entre o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (Nipeas) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). O objetivo do projeto é diagnosticar a saúde das mulheres atingidas e da sua comunidade, perpassando também por questões que permeiam o tema da saúde. Também, o projeto tem uma perspectiva de organização em sintonia com o MAB, organizando espaços municipais e regionais para as participantes do movimento trocarem experiências e saberes entre si.

Metodologia

Nessa pesquisa foram entrevistadas 32 mulheres atingidas pelas usinas hidrelétricas de Itá e Machadinho, residentes em 5 cidades na região do Alto Uruguai Gaúcho (Aratiba, Erechim, Marcelino Ramos, Machadinho e Mariano Moro). Para além de investigar as relações envolvendo a saúde das mulheres atingidas, este trabalho também contribuiu na identificação de outras características dessa parcela da população. No questionário utilizado para realizar o estudo, havia separação em temas específicos a serem investigados sobre quem são essas mulheres atingidas por barragens (idade, estado civil, localidade onde mora, entre outros aspectos pessoais) e, outra parte, relacionada à investigação sobre as percepções sobre saúde pública e popular.

A pesquisa utilizou-se do método qualitativo, tendo como principal base a pesquisa-ação. Esse modelo de investigação tem como fundamentos o envolvimento social do pesquisador/a que está executando o recolhimento dos dados, não limitando-se somente em ser um ator estranho no ambiente de pesquisa, rompendo as barreiras entre teoria e prática (ENGEL, 2000). Podemos citar que, “Além da área educacional, a pesquisa-ação pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos” (Ibid, p. 183). Nesse sentido, essa categoria de investigação é uma opção extremamente próxima aos estudos em movimentos sociais, motivo pela qual foi escolhida para o respectivo estudo.

Como instrumento para a realização da pesquisa três foram os procedimentos estabelecidos, a primeira foi a visita ao campo nas cidades destacadas anteriormente, a segunda foi a entrevista com as mulheres atingidas por barragens e , por fim, foi realizado também grupos focais a fim de aprofundar coletivamente o debate sobre a saúde das mulheres e das comunidades atingidas pelos projetos hidrelétricos.

As mulheres atingidas e a saúde

Para iniciar a apresentação dos resultados desse diagnóstico não há outro caminho a não ser apresentar quem é as pessoas que fizeram o estudo ser possível. As mulheres atingidas por barragem são as ribeirinhas que participam do Movimento e constroem ao seu modo a luta diária pela manutenção das suas vidas e de seus familiares. Muitas vezes não estão presentes em espaços de representação ou nas direções políticas do MAB, mas são uma força de grande importância para as comunidades e para as lutas locais.

No questionário que utilizamos para efetuar a pesquisa, na parte relacionada a identificação dessa categoria, evidencia-se que essa população, no geral, vive no campo e trabalha com a agricultura. As mulheres que vivem em área urbana são oriundas de localidades rurais, ou tem ainda sua origem e famílias nas comunidades ribeirinhas. A faixa etária tem uma variação significativa, porém em sua maioria estão mulheres com 30 a 59 anos. A totalidade dessas mulheres tem como sua identidade de gênero o feminino cis-normativo. O estado civil é um dado com uma variação interessante para ser analisado, metade dessas mulheres são casadas, sendo em torno de 12% união estável e outras 12% viúvas. Mesmo tendo entre as mulheres uma forte relação com as religiões católicas e luteranas, relacionadas à imigração italiana, polonesa e alemã.

Sobre os aspectos gerais da vida nas suas comunidades e cidades, relatam em sua maioria ter condições boas de vida no lugar em que moram, (nota-se que não optaram pela opção “muito boa”, demonstrando insatisfação com pequenas questões). Porém, quase em sua totalidade, tem orgulho de viver no local onde moram. Entre os motivos citados destacam-se a boa convivência entre os vizinhos, a tranquilidade e qualidade de vida de morar no campo e pelo vínculo afetivo de viver no local onde nasceu e formou sua família. Dado que repete-se ao perguntar sobre o geral dos municípios onde moram. Ao questionar se essas mulheres pretendem trocar de localidade, a resposta é negativa, muitas inclusive resgatam que lutaram bastante para manter-se nas suas terras com a vinda da barragem e que assim pretendiam continuar.

Texto sobre mulheres atingidas

Na região do Alto Uruguai as mulheres têm um papel de destaque na organização das populações atingidas, porém isso trata-se de um movimento recente que vem evoluindo em conjunto com as mudanças gerais da sociedade. Assim como discussões étnicas, as discussões de gênero estão sendo mais levadas a sério no MAB, porém ainda são questões secundárias dentro da organização e atuação do Movimento (GUEDES, 2006). Durante as últimas décadas, ao incorporar em seus documentos expressões como “lutadores e lutadoras do povo” ou “companheiro/a”, o Movimento visa entender “[...] que o MAB procura incorporar, em seu discurso pedagógico, uma postura que, dentre os seus aliados, é significativamente difundida” (GUEDES, 2006, p. 79), reforçando os

acúmulos e debates do todo das organizações políticas vinculadas ao viés progressista e do campo político do Projeto Popular para o Brasil.

Saúde

Nas investigações relacionadas à saúde, destacamos um trabalho próximo aos de vigilância em saúde, principalmente referentes ao estudo dos serviços públicos de saúde e das perspectivas de saúde ambiental. Segundo Monken e Batistella (2008, p. 475),

O pensar sistemático sobre o conhecimento, o objeto e o trabalho em saúde dá suporte para a operacionalização do trinômio 'informação-decisão-ação', dimensões estratégicas para o planejamento. Esta reflexão coloca tanto para o diagnóstico quanto para a ação a importância do olhar de cada ator social sobre o seu cotidiano. Portanto, os processos de trabalho da vigilância em saúde apontam para o desenvolvimento de áreas intersetoriais, visando responder com efetividade e eficácia aos problemas e necessidades de saúde de populações e de seus contextos geradores.

Para isso é necessário fazer uma investigação séria e profunda das condições atuais da saúde nos territórios que foram afetados de forma social e ambiental pela construção de grandes empreendimentos hidrelétricos.

Iniciando os questionamentos sobre saúde, quando doente as atingidas relatam procurar o sistema público de saúde, em específico postos de saúde ou hospital público da cidade. Para 80% dessas mulheres o deslocamento até esse atendimento varia entre 6 a 15 e 15 a 30 minutos de carro, principalmente por estradas de chão em péssimas condições (situação “normal” nas comunidades ribeirinhas). Cerca de 80% dessas mulheres já precisaram ir para outro município para fazer algum exame ou tratamento, destacando-se as cidades de Erechim (RS) e Getúlio Vargas (RS). Em sua maioria, próximo de 75% dessas mulheres, classificam como bom o serviço de saúde em seus municípios, sendo regular a segunda opção com maior resposta estando com aproximadamente 20% das alternativas respondidas. Ao serem questionadas do porque, relatam sempre terem suas demandas suprimidas e respectivamente boa atenção das secretarias municipais de saúde, que nos municípios do interior tem melhor relação entre poder público e cidadãos. Dentre as cidades estudadas e serviços públicos destaca-se a Associação Comunitária Hospitalar Aratiba, formada a partir da demanda de organizações populares e sindicais, onde a população atingida por barragem local está inserida em coordenações e na direção do hospital que recebe recursos públicos e está integrado ao Sistema Único de Saúde.

Complementando as pesquisas na área da saúde, relatam que o uso de recursos terapêuticos tradicionais é um grande aliado para o tratamento de doenças comuns como é o exemplo das gripes comuns, destacando-se os chás que são plantados pelas próprias mulheres em suas comunidades. Também, ao serem questionadas sobre as visitas dos agentes comunitários de saúde no interior, destacam-se as passadas mensais nas casas para verificar o andamento de tratamentos e demandas relacionadas à remédios ou exames. Diferente da atuação dos agentes de endemias, relativos à

dengue ou febre amarela, que não visitam metade das mulheres entrevistadas a cerca de um ano (mesmo com o aumento de casos de dengue e relato de óbitos ocasionados pela doença). Por fim, um dado interessante de destacar é que 90% não tem plano de saúde, sendo somente demandado os serviços públicos de saúde, e parcela extremamente minoritária que têm é vinculada à seu emprego, sendo o IPE (Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul) único plano citado.

Conclusões finais

Estudar sobre a saúde das populações atingidas por barragens já é uma tarefa de grande importância para refletir sobre as condições de vida e impactos socioambientais resultantes da construção de usinas hidrelétricas. Ao focar na parcela das mulheres atingidas, esse estudo torna-se ainda mais importante por todas as cadeias estruturais de opressão e submissão da vida dessas mulheres que são (no bom ou mau sentido) a peça fundamental para a organização e sobrevivência de suas famílias. Nesse caso estudamos somente questões sobre saúde, mas é de extrema importância aprofundar estudos em outras áreas como trabalho e cultura dentro do universo dessa temática. Nesse sentido, é papel do MAB aprofundar os estudos no tema e fomentar espaços de auto-organização das mulheres atingidas por barragem na região. Esse projeto está em fase de conclusão, que além dos questionários busca fazer um encontro regional das mulheres atingidas por barragem, para aprofundar as discussões sobre saúde e servir como espaço de articulação de experiências e saberes.

Dentro do campo da saúde, por todas as questões da proximidade entre o poder público e os municípios nas cidades do interior, bem como o aporte financeiro realizado pelas empresas barrageiras, popularmente conhecido como royalties, que tornam-se uma verba para uso “livre” nas prefeituras desses municípios (outro debate a ser aprofundado para financiar políticas públicas para populações atingidas e ribeirinhas), vemos que o cenário geral de precarização dos serviços de saúde ainda não demonstrou grande impacto nessas regiões. Porém, algumas questões como os serviços de saúde em localidades rurais e políticas pensadas em específico para mulheres foram temas que tiveram pouca discussão durante a pesquisa e demonstram serem fragilizados nas localidades estudadas.

Como conclusão, esse material torna-se uma fonte de extrema relevância tanto para aprofundar o debate sobre políticas públicas na área da saúde, a fim de contribuir no avanço do bem-estar das comunidades afetadas pelas barragens. Como, também, é um estudo que pode auxiliar o MAB na construção de táticas e estratégias para suas ações e para atuação do todo do movimento, não só das mulheres atingidas.

Referências

DIAS, A. P; et al (org.). **Pedagogia das Águas em Movimento**: experiência de educação popular em saúde ambiental. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/pedagogia-das-aguas-em-movimento>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, v. 16, n. 13, p. 181-191, nov. 2000.

GUEDES, A. D. **Projeto identitário, discurso e pedagogia na constituição de um sujeito coletivo**: o caso do movimento dos atingidos por barragens. 2006. 117 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MONKEN, M; BATISTELLA, C. Vigilância em saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008. p. 471-478.

SANTOS, M. C. O conceito de “atingido” por barragens - direitos humanos e cidadania. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 113-140, 2015. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/dep.2015.12698>.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriella Galvagna Demarco

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

A literatura é fundamental para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, sendo imprescindível durante o cotidiano escolar, já que a partir dela se exercita o desempenho da mente. “A percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, a dinamização do estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente” (PEREIRA, 2007, p. 2). Nesta mesma perspectiva, Abramovich (2003, p. 16) sobre a contação de histórias afirma que “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”. Os primeiros passos no mundo da linguagem na vida das crianças são conduzidos de forma oral. O contato com a escuta e a leitura de histórias permite que as pessoas de todas as idades potencializem seu desenvolvimento crítico e criativo desde muito pequenos.

Literatura Infantil e as Contações De Histórias

A literatura é considerada como os meios estéticos do uso das linguagens, é conhecida como a arte da palavra, composta por variadas histórias, sendo elas fictícias ou não, poemas, prosas, novelas, contos, romances, crônicas, etc. "Podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte" (COELHO, 2000, p. 49). A literatura infantil é aquela que, de acordo com os adultos, é destinada a crianças, as quais são classificadas de acordo com suas faixas etárias e nível de entendimento ou alfabetização, respeitando suas potencialidades. A literatura infantil é historicamente subdividida em dois sistemas: o literário e o educacional. "São modos de expressão, processos narrativos que definem o público a que o livro está endereçado. Em algumas obras, subverte-se o uso sistemático da língua, e o literário irrompe nesse espaço de escape das formas organizadas do mundo do adulto" (CADEMARTORI, 2006, p. 16).

Literatura é entretenimento e formação, é abrir a mente para novas ideias e aguçar a curiosidade, despertando padrões de leitura do mundo, como variadas crenças, realidades, costumes ou simplesmente histórias passadas de geração em geração. "A oferta de padrões de interação para a

construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama educação: a apresentação de padrões que modificam o comportamento" (CADEMARTORI, 2006, p. 23).

A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de "politicamente correto", a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário (CADEMARTORI, 2006, p. 17).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 143) evidencia que “a leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.” Fanny Abramovich (2003, p. 143-144) traz sobre a importância desses momentos de contação e reflexão em sala de aula “É formar opinião própria, é ir formulando os próprios critérios, é começar amar um autor, um gênero, uma ideia, um assunto e, daí, ir seguindo por essa trilha e ir encontrando outros e novos volumes [...]”.

A arte de contar histórias pode ser considerada uma das mais antigas já vistas. Nossos antepassados já se reuniam ao redor de fogueiras para relatar experiências, mitos, lendas, tradições de seus povos, contos ou histórias de relatos que teriam ouvido em algum outro lugar. Por muitos anos, o único meio de se contar essas histórias era de forma oral. Por conta disto, as pessoas eram facilmente manipuladas e crentes do que foi dito, o que auxiliou diversas vezes na propagação de doutrinas entre os povos antigos. Muitos ensinamentos foram repassados às crianças desta maneira, com a intuição de moldá-las para a sociedade as quais estavam inseridas.

A Experiência Ofertada Pela Contação De Histórias

Ouvir e contar histórias desde os primeiros anos de vida contribui com a formação da identidade e personalidade, além de criar e incentivar o hábito da leitura: “há de se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida. Ouvir histórias desperta na criança esse gosto e paixão pela leitura” (VILLARDI, 1999, p. 11). A partir dessa reflexão, pode-se dizer que o momento de contação é um mediador entre aquele que conta e ouve, escreve e lê, fazendo com que toda a experiência com culturas diferentes e questões de afetividade floresçam e sejam compartilhados. Busatto (2003, p. 10) nos faz refletir que “contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser” o que conversa com o que a Professora Leitora E nos traz, que é preciso “criar situações nas quais as crianças possam ouvir e falar, intensificando sua participação na cultura oral - se constituindo como "sujeito singular e pertencente a um grupo social" (BRASIL, 2018, p. 61).

Conclusão

A literatura infantil é e sempre foi de grande importância para a formação do imaginário das crianças, pois é com ela que criam o hábito e adoração pela leitura, as quais abrem suas mentes para

novos conhecimentos e emoções, que muitos até então se mantêm desconhecidos ou confusos, ajudando, assim, a fluir a imaginação e sentimentos. A contação de histórias é um método que, além de proporcionar momentos de prazer e entretenimento, oportuniza que a criança se desenvolva como parte da sociedade e da cultura do grupo a qual está inserida. Muitas vezes são utilizadas para passar ensinamentos e tratar de assuntos mais delicados, auxiliando pais e professores a responder perguntas ou acolher os pequenos sem desrespeitar suas particularidades.

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas (CADEMARTORI, 2006, p. 17).

Pode-se dizer que trazer essas obras para as crianças, por meio das contações de histórias principalmente, influencia na sua vida de uma maneira excepcional, ou seja, aprendem a ouvir com mais atenção, interpretar e imaginar o que leem ou ouvem. O repertório de escrita das crianças torna-se mais amplo com o passar do tempo que ajudará principalmente na escola, e em sua formação profissional. Além disto, aprendem também a como enfrentar e decifrar diversos sentimentos, como a raiva, a tristeza e a dor que, na maioria das vezes, não os deixam desfrutar esses sentimentos que são essenciais e indispensáveis em sua vida que, em uma hora ou outra, enfrentarão em suas vidas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BUSATTO, Cléo. **Contar & encantar: Pequenos segredos da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CZELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

JORGE, L. S. **Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias**. In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003

PEREIRA, Maria Suely. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2007. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/283/189>. Acesso em: 28 dez. 2020.

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A MEDIAÇÃO E A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Adriana Regina Sanceverino

Professora Dr. e Pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
adriana.sanceverino@uffs.edu.br

Guilherme José Schons

Acadêmico de História e Bolsista do PET Práxis (FNDE)
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br

Paula Salete Casado Zago

Licenciada em Pedagogia
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
paula.zago@estudante.uffs.edu.br

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

Esta pesquisa faz parte de investigação mais ampla, ainda em andamento, financiada pelo CNPq e coordenada pela UFSC, a qual envolve uma rede luso-brasileira de pesquisadores(as), e que na UFFS atua por meio do Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (GEPEJAI). O trabalho tem como mote o alerta de Ribeiro (1999) para o fato de que os estudos acadêmicos denunciam práticas de EJA que não correspondem às suas particularidades e à necessidade de condições de formação docente correspondentes às suas exigências.

Objetivo

Apresentar um balanço da produção acadêmica sobre as categorias mediação e didática na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Metodologia

O exame praticado parte de uma abordagem quanti-qualitativa com ênfase na arguição bibliográfica-exploratória mediante a análise de conteúdo. Ao assumirmos um processo de autoria que aquilata a atenção na interpretação dos dados, nos apropriamos das técnicas cartográficas definidas por Rolnik (2011), ou seja, quisemos estudar o território de produção científica da educação de pessoas jovens e adultas, com foco no tema da mediação e da didática. Para fins de delimitação do *corpus* documental a ser inquirido, nos servimos das ideias de Romanowski e Ens (2006) sobre o estado do conhecimento, o qual, neste caso, compreenderá

levantamento e inspeção dos artigos acerca do objeto referido publicados em periódicos avaliados pelo Sistema Qualis da CAPES.

Resultados

Em um primeiro momento, foram encontradas, no portal da CAPES, um total de 392 publicações nacionais e internacionais. Posteriormente, realizou-se uma nova busca a fim de refinar esse resultado. Assim, utilizou-se como filtros: tipo de documento (artigos) e idioma (português), reduzindo-se a um total de 226 artigos. Diante desse resultado, fez-se, então, uma leitura criteriosa dos títulos e resumos desses trabalhos. No entanto, cabe ressaltar que nem todos os resumos davam conta de caracterizar as pesquisas e, à vista disso, em alguns casos, foi necessário também uma leitura, ora flutuante, ora mais detida desses trabalhos (BARDIN, 1994), a fim de melhor compreendê-los. Conseqüentemente, após essa etapa, o *corpus* de análise do estado do conhecimento reduziu-se a um total de 17 artigos que dialogavam (in)diretamente sobre o objeto de estudo.

Contudo, é preciso destacar que desses 17 artigos, 5 tinham como objeto principal de estudo a mediação e a didática na EJA, ou seja, apresentavam no título e no corpo do texto esses conceitos; ainda, 8 desses artigos não traziam no título, mas revelavam no resumo esses objetos de estudo e, por fim, 4 artigos não aludiam no título, nem no texto, porém nas entrelinhas do trabalho mostravam alguns termos, como: sequência didática e mediação instrumental. Assim, serão analisados somente os 13 artigos que dialogam categoricamente (título ou resumo) sobre mediação e didática na EJA.

O quadro a seguir destaca os artigos encontrados, bem como classifica os objetos de estudos das pesquisas tratadas considerando os eixos/categorias descritos por Sanceverino e Laffin (2020, p. 96).

Quadro 1: Identificação dos artigos e objetos pesquisados

Artigos	Eixo
COELHO, A. L. A. S.; FIAMENGHI JR, G. A. Programa de Educação de Jovens e Adultos: da experiência de vida à experiência escolar. PSICO , Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, p. 472-480, out./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266316180_Programa_de_educacao_de_jovens_e_adultos_Da_experiencia_de_vida_a_experiencia_escolar . Acesso em: 15 dez. 2020.	PROEJA
COSTA, L. S. O.; ECHEVERRÍA, A. R. Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos. Ciênc. Educ. , Bauru, v. 19, n. 2, p. 339-357, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 dez. 2020.	Sujeitos(as) da EJA
ALMEIDA, M. F.; NASCIMENTO, R. N. A.; XAVIER, M. M. O gênero	Ensino e

discursivo tira como proposta didática para a formação educomunicativa e dialógica de jovens e adultos. SocioPoética - V.2, n. 13, p. 112- 137, jul./dez. 2014. Disponível em: http://revista.uepb.edu.br/index.php/REVISOCIOPOETICA/article/view/2875 . Acesso em: 15 dez. 2020.	aprendizagem na EJA
BANDEIRA, L. V. V.; CORAZZA, S. M. Escrever e ler na EJA: oficinas biografêmicas de traduções. Interfaces da Educ. Paranaíba, v.5, n.13, p.73-87, 2014. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/491 . Acesso em: 15 dez. 2020.	Leitura e escrita na EJA
SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. Práticas laborais nas salas de aula de matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem. Bolema , Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1287-1302, dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2014000301287&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 dez. 2020.	Trabalho e EJA
GOMES, A. T.; GARCIA, I. K.; CALHEIRO, L. B. Atividades baseadas na Aprendizagem Significativa (AS): avanços na Educação de Jovens e Adultos a partir da interdisciplinaridade como atitude do professor. Ciência e Natura , Santa Maria, v. 37 n. 3, p. 821-834, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/17643 . Acesso em: 15 dez. 2020.	Ensino e aprendizagem na EJA
FIGUEIRÊDO, A. M. T. A. et.al. Aplicação da tabela periódica em uma turma profissionalizante do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Revista principia , João Pessoa, n. 30, set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/375/494 . Acesso em: 15 dez. 2020.	Ensino e aprendizagem na EJA
MOREIRA, F. C. S. A.; SHUVARTZ, M. Docência compartilhada: pedagogia diferenciada para a EJA. Cadernos CIMEAC , Uberaba (MG), v. 6. n. 1, p. 38- 49, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313035301_Docencia_compartilhada_estrategia_didatica_para_a_educacao_de_adolescentes_jovens_e_adultos_do_municipio_de_Goiania_GO . Acesso em: 15 dez. 2020.	Professor(a), docência, formação e prática pedagógica na EJA
MIRANDA, P. R.; FONSECA, M. C. F. R. Estudantes do PROEJA e o currículo de matemática: tensões entre discursos numa proposta de integração. Educação Matemática Pesquisa , São Paulo, v.19, n.3, p.131-156, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/33024 . Acesso em: 15 dez. 2020.	PROEJA
SANTOS, A. C. Aula de leitura: (inter)ações e (des)encontros. Holos , Ano 34, v. 3, p. 367- 378, 2018. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hvJ1gBdLyAJ:www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/6129/pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br . Acesso em: 15 dez. 2020.	Leitura e escrita na EJA
SHIMAZAKI, E. M. et. al. O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual. Rev. Bras. Ed. Esp. , Marília, v.24, n.1, p.121-142, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100121&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 dez. 2020.	Educação especial na EJA

<p>SILVA, M. R.; MENDONÇA, S. R. P.; SOUZA, A. T. C. Exibição do filme “uma viagem extraordinária” nas aulas de física: a importância da interligação entre ciência e arte na EJA. Holos, Ano 36, v.1, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340371253_EXIBICAO_DO_FILME_UMA_VIAGEM_EXTRAO_RDINARIA_NAS_AULAS_DE_FISICA_A_IMPORTANCIA_DA_INTERLIGACAO_ENTRE_CIENCIA_E_ARTE_NA_EJA. Acesso em: 15 dez. 2020.</p>	<p>Ensino e aprendizagem na EJA</p>
<p>VIEIRA, A. R. L. Mapas conceituais no ensino de matemática: experiência na Educação de Jovens e Adultos. Revista Exitus, Santarém, v. 10, p. 01-26, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1230. Acesso em: 15 dez. 2020.</p>	<p>Ensino e aprendizagem na EJA</p>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das análises dos artigos (2022).

Por meio de uma investigação a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos aos quais os pesquisadores dos artigos em questão se filiam, podemos chegar a algumas considerações relevantes a respeito dos estudos sobre mediação e didática na educação de pessoas jovens e adultas. Em primeiro lugar, é evidente a preponderância de referenciais vinculados ao campo do materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, depreendemos que, nessa área, pensadores como Vygotsky e Bakhtin (31%) têm sido costumeiramente instrumentalizados. Além disso, é notável o recurso à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (15%). Também é viável enxergar a presença de metodologias específicas de determinado ambiente disciplinar ou, então, concernentes à certa prática educativa que veio a ser aplicada na EJA (54%).

Em todo caso, ao analisarmos os 13 artigos selecionados, podemos enxergar que é diminuta a parcela de pesquisas que definem precisamente o que querem dizer com os termos “mediação” e “didática” e que, além disso, as conceituações daqueles que as fazem são plurais. Ou seja, a ausência de detalhamento do termo forma um problema – o que, por sua vez, demanda a produção de estudos que estejam conscientes da necessidade de se debruçar sobre essas noções.

Não obstante, é perceptível que, mesmo quando tais palavras ganham sentido específico nos artigos, não há ligação evidente com o campo da educação de pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, inclusive, tal aspecto é corroborado pela falta de aderência dos/as articulistas ao campo. Ao invés de se ter investigações que partam da EJA, o que se observa é o emprego de determinada metodologia disciplinar sem maior preocupação com o caráter especial da área. Tal aspecto corrobora a distinção entre a EJA ser um “objeto de pesquisa” – e, logo, um campo dotado de complexidade – ou simplesmente um “espaço de experiência” (SANCEVERINO; LAFFIN, 2020, p. 92). Sendo assim, em última instância, nota-se que há terreno para novas pesquisas que, atentas às contingências específicas da modalidade, trabalhem a respeito da mediação e da didática na EJA.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WWPtJf49VY89z4yYrkj4pvvy/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 22.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, jan. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SANCEVERINO, Adriana Regina; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As pesquisas em educação de pessoas jovens e adultas no e do estado do Rio Grande do Sul**. Curitiba: CRV, 2020.

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ingrid Alana Dall Agnol

Acadêmica – Pedagogia - Lic. – UFFS/*Campus* Erechim – Voluntária

Taciana Camara

Acadêmica – Pedagogia - Lic. – UFFS/*Campus* Erechim – Voluntária

Jerônimo Sartori

Prof. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim - Orientador

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução

O referido artigo é resultado de uma pesquisa documental embasada no projeto político-pedagógico da escola sobre a formação continuada dos docentes que atuam na educação básica na região pertencente a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) de Erechim-RS. Para fomentar a análise foi elaborada uma questão de estudo, sendo ela: Como a formação continuada de professores é dimensionada ou não no projeto político-pedagógico da escola? Desse modo, o principal objetivo da pesquisa foi analisar a forma de abordagem da formação continuada de professores no projeto político-pedagógico das vinte (20) escolas estaduais pertencentes à 15ª CRE.

A pesquisa desenvolveu-se por meio do estudo dos 20 PPP's, com o suporte teórico nos seguintes autores: Sansolotti; Coelho (2002), Imbernón (2011), Junges; Ketzer; Oliveira (2018), Barbosa (2020), Veiga (2021). Os autores pontuam sobre a importância das formações que aperfeiçoam a docência na perspectiva da obtenção de uma melhor qualidade do trabalho docente.

Fundamentos da formação continuada

Para Imbernón (2011) a formação do professor vai além dos aspectos pedagógicos, o autor ressalta a necessidade de atuação em cinco eixos que nortearão a formação permanente do docente. Assim sendo: refletir sobre a sua prática docente, trocar conhecimentos e experiências, articular a formação de um projeto de trabalho, unir as práticas profissionais as sociais, trabalhar dentro da instituição de modo coletivo. Essa prática diária está sujeita a diversas situações, por isso, o docente precisa estar preparado para a resolução de conflitos, para lidar com os eventuais imprevistos.

Do mesmo modo, é fundamental criar estratégias metodológicas para a construção da autonomia docente. Sendo assim, nas análises feitas no projeto político-pedagógico (PPP) das vinte (20) escolas pertencentes a 15ª CRE, constatamos que a maioria delas não tem uma definição clara

sobre como a escola concebe a formação continuada dos docentes, sendo que algumas não fazem referência sobre a formação continuada.

Conforme Imbernón (2011), a prática docente necessita pautar-se em princípios, que favoreçam realizar a interpretação do mundo, da realidade, dos sujeitos. É primordial, na formação continuada, compreender os aspectos da realidade social para que o professor enriqueça cada vez mais seu trabalho docente. Certamente, isso se refletirá positivamente nas práticas pedagógicas em sala de aula, pois, compreender a realidade, o contexto social dos sujeitos presentes na escola, fará com que os conteúdos das aulas tenham significado e sentido para os estudantes.

Nessa perspectiva, Benachio e Placco (2012) referem que nas formações continuadas é indispensável ter em conta o contexto, o meio em que inserem-se o professor e o aluno, pois, é através das reações explicitadas pelo professor que o coordenador pedagógico percebe como o docente aceita ou recusa determinado conteúdo formativo, se há interesse ou desinteresse, se há desejo ou aflição. Apesar disso, o docente representa ser um dos principais atores de mudanças na educação escolar, portanto, sua formação e sua prática continuamente são motivo de estudo e investigação.

Projetos político-pedagógico na perspectiva da escola democrática

É possível afirmar que o projeto político-pedagógico (PPP) das escolas, necessita ser pensado e elaborado com o olhar direcionado para os alunos que frequentam a escola, visando um projeto construído com a participação de todos e que seja visto como um documento importantíssimo, o qual existe em favor de uma melhor organização e andamento das ações/atividades escolares. Nesse viés, Veiga (1998, p. 1) ressalta que o PPP “[...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Assim sendo, é evidente que o PPP precisa e deve ser construído por todos os indivíduos da escola, priorizando a coletividade e a participação dos professores, pais, diretores, estudantes, funcionários, técnicos do setor financeiro e administrativo da escola. Veiga (1998, p. 2) pontua que devemos considerar o PPP:

[...] um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...], propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Diante disso, percebe-se a importância desse documento para a escola, por ser riquíssimo em encaminhamentos, que dizem respeito ao andamento das atividades diárias da instituição. Por esse motivo, sua elaboração precisa ser um processo participativo e contínuo, enfatizando a coletividade como propulsora da democratização da educação. O PPP é relevante para sustentar as resoluções

democráticas e humanizadoras, bem como construir possibilidades de mudanças na educação a partir do ambiente institucional.

Metodologia

O estudo enquadra-se qualitativo, realizado por intermédio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental (projeto político-pedagógico). A fundamentação teórica deu-se por meio do estudo de capítulos de livros e artigos científicos, já o estudo documental foi produzido por meio do estudo de 20 PPP's de escolas estaduais pertencentes à 15ª CRE – Erechim.

Quadro 1 – A formação continuada presente ou não no PPP

Escola	Local	Ano do PPP	Formação continuada no PPP
EEEF Paulo Freire	Urbano	2019	Promove o acesso a F.C.
EEEF John Dewey	Urbano	Não consta	Visa a formação e atualização permanente dos docentes.
EEEF. Maria Montessori	Urbano	2019	Ocorre com encontros pedagógicos, debates e troca de experiências.
EEEF Ivan Illich	Urbano	2021	Não consta.
EEEF Friedrich Fröbel	Urbano	2019	Promove ações de debates objetivando adequação as legislações.
EEEF Jean Piaget	Urbano	2019	Oferece palestras com profissionais especializados durante a formação.
EEEF. Lev Vygostsky	Urbano	2017	Apresenta apenas incumbências.
EEEF Florestan Fernandes	Urbano	2019	Dispõe de encontros com profissionais das Universidades: URI, UPF, IDEAU, etc.
EEEF Anísio Teixeira	Urbano	2017	Não consta.
EEEF Johann Pestalozzi	Urbano	Não consta	Não consta.
EEEM Cecília Meireles	Urbano	2020	Ocorre de forma remota, com foco nas demandas e necessidades dos docentes sobre o ensino híbrido.
EEEM. Dracy Ribeiro	Urbano	2019	Acontece através de Projetos de Formação Continuada em Serviço.
EEEB. Haanah Arendt	Urbano	2020	Realiza estudos de qualificação da formação ao longo do ano.
EEEM Emília Ferreiro	Urbano	2019	Não consta.
EEEM Antônio Gramsci	Urbano	Não consta	Não consta.
EEEM Henri Wallon	Urbano	2020	Apresenta apenas incumbências.
EEEM Pierre Bourdieu	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências.

EEEM Bertha Lutz	Urbano	2017	Apresenta apenas incumbências.
EEEM John Locke	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências.
EEEM Howard Gardner	Urbano	2019	Acontece com encontros de estudos, discussões, ao longo do ano letivo.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (elaborado pelos pesquisadores)

Análise: a formação continuada no projeto político-pedagógico

De forma clara e objetiva é perceptível que a formação continuada, nos vinte (20) projetos político-pedagógicos das escolas analisadas, ainda não é uma prioridade constituída nas instituições de ensino, pois, em sua maioria os PPP não pontuam acerca da sua importância para a prática profissional docente. Para Veiga (2021) a construção do projeto político-pedagógico se faz a partir dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é, sem dúvida, um espaço social no qual existe a presença de práticas divergentes, que sinalizam para a luta ou para o conformismo dos envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

De forma mais detalhada, destacamos os aspectos sobre a formação continuada, analisados no projeto político-pedagógico das vinte (20) escolas. Desse modo, em seis das escolas, não consta nada referente à formação continuada, em quatro delas encontramos de forma breve e rasa algo sobre o assunto. Em uma das escolas a formação continuada é abordada como se fosse algo distante da escola, realizada em outra instituição. Nesse alinhamento, encontramos uma escola que entende que a formação continuada se limita a reuniões entre professores. Em outras quatro escolas o projeto político-pedagógico fala da importância da formação contínua dos professores, mas não existe o anúncio de um projeto com estratégias que concretize as escritas no papel, que é realmente anunciado como a formação é realizada. Apenas três (03) das vinte (20) escolas analisadas, propõem a formação continuada como parte importante no projeto político-pedagógico. Com destaque para algumas estratégias. O trabalho pedagógico deve ser organizado, segundo Veiga (2021), para reduzir os efeitos de divisão, os controles hierárquicos. Assim, é preciso refletir sobre a importância do PPP como documento que normatiza e norteia os objetivos da instituição de ensino.

Considerações finais

No artigo Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas, de Junges, Ketzer, Oliveira (2018), encontramos que devido ao tempo atual em constantes transformações, diante de tantas dificuldades educacionais, dois aspectos importantes devem estar presentes na prática docente: a flexibilização e a compreensão do desenvolvimento de forma autônoma, formando cidadãos críticos, reflexivos e ativos no meio em que vivem. Os autores em seu artigo trazem Imbernón (2006), que ressalta a importância do papel do docente na construção e educação de cidadãos em uma sociedade plural, participativa, democrática solidária e integradora.

Dessa forma, é preciso rever conhecimentos e metodologias educativas, criando possibilidades que possam ressignificar os princípios sociais e democráticos no interior da escola. Os autores Sonsolotti e Coelho (2002), apontam que a formação de professores, tem sido foco de grandes questionamentos e estudos no meio acadêmico. Sendo assim, ressaltam a importância da formação continuada para a prática pedagógica, a qual contribui para um coerente desenvolvimento profissional, que busque e trabalhe para obter resultados que sejam significativos nos processos de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, o professor precisa focar na redefinição e na construção de sua própria identidade, em um processo contínuo de formação de professores.

Referências

BARBOSA, Isadora Polvani; FRIEDMANN, Maria Morais Pocidonio; AMARAL Roseli Gall. **Projeto Político Pedagógico: uma análise sobre a participação democrática na escola.** Maringá, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNGES, Fábio César¹; KETZER, Charles Martin¹; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Educação & Formação**, 2018.

SANSOLOTTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, n. 3, Barra do Garças, MT, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva.** Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br>. Acesso em: 04 set. 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EJA) E AS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Cenira Rosa Cechin Skorek¹
Mestra em Educação pela UFFS/*Campus* Erechim

Adriana Regina Sanceverino²
Pós-Doutora em Educação/UFSC, Professora Associada da UFFS/*Campus* Erechim

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

Introdução

Pensar a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA)³ a partir da educação popular nos remete a um histórico de lutas, avanços e retrocessos em que essa Modalidade da Educação Básica vem sendo conduzida ao longo do tempo. Muitas vezes negligenciada pelo poder público, com programas descontínuos e desvinculados da realidade social em que vivem esses sujeitos ou de forma aligeirada tentando “resolver” o problema do analfabetismo.

Nessa perspectiva, esse trabalho de forma mais abrangente foi desenvolvido no período de 2018 a 2020, em nível de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim/RS e apresenta resultados de pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de alfabetização e letramento na EJA da rede municipal de ensino no município de Dois Vizinhos no estado do Paraná/BR.

Metodologicamente realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, (LUDKE; ANDRÉ, 2017) do tipo pesquisa exploratória e descritiva, no qual foi efetuada uma revisão da literatura, tipo Estado do Conhecimento, Romanowski e Ens (2006) com recorte temporal compreendido entre 1996 a 2019. A apreensão dos dados empíricos se deu por meio de entrevista semiestruturada com os(as)⁴ oito estudantes e a professora da turma. Os dados foram analisados seguindo as técnicas de

¹ Cenira Rosa Cechin Skorek - Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Campus Erechim/RS, Agente Educacional II SEED/PR. Contato: ceniracechin@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7233-6783>.

² Adriana Regina Sanceverino – Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim/RS, Pós-Doutora em Educação/UFSC e Doutorado em Educação Unisinos. Professora dos Programas de Pós-Graduação Graduação PPGPE e PPGICH/UFFS – Campus Erechim/RS. Contato: adrianarsanceverino@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7983-140X>.

³ Educação de Jovens e Adultos é expressão recorrente nas pesquisas desse campo investigativo, assim como em documentos legais, no entanto, ao longo desse texto e com o propósito de dar visibilidade às questões de gênero optou-se pela expressão Educação de Pessoas Jovens e Adultas, entretanto manteve-se a sigla EJA.

⁴ Em consideração a problematização das diferentes formas de exclusões e de enfatizar o respeito à diversidade e a questão de gênero, utiliza-se essa formatação, na perspectiva de uma linguagem não sexista. Não se trata de simples redundância, mas de evitar uma manifestação do uso masculino como presumível genérico (LOSSO, 2012).

Análise de Conteúdo Bardin (1995).

Para além da discussão realizada no trabalho, apresenta-se também uma breve reflexão sobre as implicações que a BNCC trouxe para essa Modalidade da Educação Básica.

Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas: novos diálogos frente à BNCC

A partir dos anos 60, quando do início dos trabalhos de alfabetização e conscientização e dos movimentos sociais, a EJA vem se constituindo dentro de uma proposta de educação popular que tem como objetivo alfabetizar a população carente, à luz das ideias de Paulo Freire e das práticas de emancipação popular. Organizações como o Movimento de Educação de Base – MEB, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, os Centros de Cultura Popular - CPCs e a União Nacional dos(as) Estudantes – UNE, articularam-se para propor, em nível nacional, programas federais orientados pela proposta de Paulo Freire, envolvendo intelectuais, movimentos ligados à igreja católica e estudantes que estavam engajados(as) em ações políticas junto aos grupos populares.

A partir de 1988, com a Constituição Federal e o contexto de redemocratização do país começam a surgir discussões em torno da EJA. Com a homologação da LDBEN nº 9394/96, foi se impulsionando a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos(as).

Desde de 1990, o Brasil e muitos países do mundo vem passando por reformas educacionais e adotando soluções semelhantes para os problemas enfrentados pela educação. Essa política global para a educação, geralmente centrada no conservadorismo, assume diferentes formas e graus em cada sociedade e contexto. Essas mudanças interferem no setor público, nos currículos, na forma de trabalho nas escolas e na formação de docentes.

Vale destacar que a constituição dessas legislações⁵, é resultado da correlação de forças dos Movimentos Sociais da Educação Popular e dos Compromissos e acordos internacionais, feitos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS).

Entretanto, em 2016, com o lançamento da BNCC a EJA retorna à condição de marginalidade, com a completa ausência de propostas e o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

Mais recentemente observa-se que a proposta da BNCC não dará conta de toda a diversidade que constituem os sujeitos da EJA. Além de agravar a formação continuada de professores, com o

⁵ Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares para a EJA; do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei Nº 10.172/01); Em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a finalidade de compor uma agenda nacional voltada a reduzir as desigualdades econômicas e sociais por meio da efetiva inclusão dos(as) alunos(as) na escola. Em abril de 2007, a reestruturação promovida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que o “PDE prevê a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos(as) no primeiro segmento de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, até 2017” (MEC, 2009). Em 2010 a Resolução Nº 3 do CNE/2010.

risco da formação ser transferida para “terceiros”, oferecendo formações padronizadas e distantes da realidade local, além de outras implicações, como a formação a distância e o viés tecnicista.

Ao longo das propostas desenvolvidas para as áreas e componentes curriculares não há qualquer referência à EJA, apenas no texto introdutório mencionam-se as várias modalidades da Educação Básica de forma breve. Em um contexto no qual temos cerca 6,6% (11 milhões de analfabetos)⁶ e cerca da metade da população com 15 anos ou mais que não concluiu nem mesmo o Ensino Fundamental, questiona-se qual o lugar da EJA nas propostas da BNCC.

Reflexões sobre os Resultados

Esse estudo, a partir do recorte da pesquisa de mestrado, buscou compreender o processo de alfabetização e letramento na EJA da rede municipal de ensino no município de Dois Vizinhos no estado do Paraná/BR. Assim como fazer uma breve reflexão das implicações da BNCC nesse contexto de desmonte da educação no país, especialmente da EJA.

Importante compreender que o analfabetismo é fruto de relações injustas de poder, de processos de exclusão e da grande desigualdade social que perpassam a sociedade e por conseguinte o sistema educacional. Nesse contexto ficam evidentes que as reformas educacionais no Brasil ainda não foram capazes de superar o item mais básico da educação: ter a totalidade da população capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Resultados da pesquisa apontam para a diversidade dos sujeitos que frequentam essa turma, o que corresponde a um grupo de pessoas mais idosas que viveram em uma época em que o acesso à educação era mais difícil e portanto, não frequentaram a escola; um outro grupo de pessoas adultas que abandonaram os estudos precocemente, por fatores sociais, extraescolares e tiveram a trajetória escolar interrompida e um terceiro grupo de pessoas jovens que em função de um histórico de reprovação, abandono escolar, deixaram a vida acadêmica e retornam para a EJA na idade adulta. No entanto é unânime a motivação para o retorno, a necessidade de aprender a ler e a escrever para suprir as necessidades que uma sociedade letrada exige.

Muitos(as) estudantes revelam baixa autoestima, medo do insucesso e o sentimento de inferioridade devido às experiências negativas acumuladas ao longo da vida.

Verifica-se quanto ao processo de alfabetização e letramento, em que se evidenciam as dificuldades e os limites que a professora da turma enfrenta na prática, tendo em vista os diversos níveis de conhecimentos e os ritmos de aprendizagem que se encontram em sala de aula, a falta de recursos e de materiais que possam contribuir nesse processo e a falta de formação para atuar nessa modalidade.

⁶ IBGE – PNAD Contínua 2017 – Educação. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11762/brasil-ainda-tem-115-milhoes-de-analfabetos-com-mais-de-15-anos>>. Acesso em 10 abril de 2022.

Contudo os estudos e as reflexões, sinalizam que o processo de alfabetização e letramento na EJA do município de Dois Vizinhos - PR, ocorre na perspectiva do letramento. Esse processo fica evidente tendo em vista a prática pedagógica desenvolvida a partir da realidade dos(as) estudantes e das mediações pedagógicas que potencializam o diálogo e, conseqüentemente, a aprendizagem (SANCEVERINO, 2016, p. 2).

A partir da breve reflexão realizada sobre as implicações que a BNCC, observa-se que, como está sendo proposta, é inadequada ao público da EJA, levando em consideração que não há qualquer reflexão sobre a especificidade da modalidade e toda a diversidade que constituem os sujeitos da EJA, revelando o descaso com que estes sujeitos vem sendo historicamente tratados e cerceados do seu direito à educação em algum momento da vida. Tal como esta proposta pode agravar a formação dos professores reduzindo a formação a um contexto padronizado, distante das realidades dos sujeitos, técnico e tarefairo.

Nesse sentido é necessário que educadores(as), pesquisadores(as) e militantes se mobilizem e tomem posição para construir uma EJA que deve revestir-se de um modelo didático flexível e plural, que permita atender às diferenças de origem dos(as) educandos(as) da EJA, de modo que o acesso à leitura e à escrita se ajuste às exigências de interesses, ritmos, motivações e que esteja a serviço do desenvolvimento de jovens, adultos(as) e idosos(as) com intenções diversas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1995.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília. 2018a. Disponível em: 568
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <forumeja.org.br/files/PoliticaeEducao.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. **Os Sentidos da Mediação na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Tese (doutorado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” na educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANCEVERINO, Adriana Regina. **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. 455-475.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

SOARES, Magda. **Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

O (RE)PENSAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA PÓS-BNCC E BNC-FORMAÇÃO

Izaias Loureiro Tavares

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade de Passo Fundo - UPF.

Docente do curso de Licenciatura em Matemática (UEAP).

195482@upf.br

Luiz Marcelo Darroz

Doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Docente permanente no Programa PPGECEM/UPF e

Docente permanente no Programa PPGEDU/UPF.

ldarroz@upf.br

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

Introdução

Os cursos de matemática, sejam de licenciatura ou de bacharelado, têm suas diretrizes curriculares pautadas no Parecer CNE/CES 1.302/2001 e seus projetos pedagógicos devem, de acordo com a natureza do curso, deixar bem claro o perfil dos formandos, competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico, bem como outros elementos descritivos da sua formação, conforme a regulamentação em vigor.

Por mais de duas décadas, desde a sua aprovação na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação em 06 de novembro de 2001, os cursos de Bacharelado se aprofundaram em questões mais conceituais e teóricas da Matemática, com vistas a preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa. Os cursos de Licenciatura, por sua vez, se ocuparam em fomentar uma sólida formação de professores de Matemática para a educação básica, conforme requisito expresso do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com base nesse contexto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre um (re)pensar da formação de professores em matemática pós-BNCC e BNC-formação, considerando que ambos os documentos normativos, publicados em 2018 e 2019, respectivamente, afetam os processos básicos e princípios mais fundamentais da formação inicial e continuada de professores em matemática e as respectivas práticas pedagógicas e currículos do componente.

Para consecução do presente objetivo fora empregada a pesquisa documental, que para Lüdke e André (1986) contempla a identificação de informações factuais no *corpus* de documentos, partindo de questões e hipóteses de interesse. Esta escolha pareceu a mais apropriada considerando que Helder (2006) assevera que a técnica concebe se valer de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor.

Neste sentido, para o atingimento do objetivo proposto com base na metodologia empregada, o presente ensaio se divide em apresentar suas reflexões sobre o (re)pensar da formação de professores em matemática em duas dimensões: em confronto com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, de 2018; e em consideração a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação).

Formação Docente em Matemática e a BNCC

Em rápida análise temporal, ainda em abril de 2017, o Ministério da Educação - MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que fora homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017 e, em 02 de abril de 2018 o MEC entregou ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que já fora homologada pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares em 14 de dezembro de 2018.

Na BNCC, a matemática é colocada como ciência que não deve restringir aos processos de “quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas” (BRASIL, 2017). Essa premissa atende o que se espera da formação em nível superior na área, posto que na graduação em matemática, independente da habilitação (licenciatura/bacharelado) são estimuladas habilidades e competências da área de raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas. (BRASIL, 2001).

Nesse escopo, a partir da BNCC, é necessário o direcionamento específico da formação docente para os novos desdobramentos da área de matemática no Ensino Fundamental e Médio, dentro de uma articulação integrada dos seus diferentes campos: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade e os conhecimentos de Matemática e suas Tecnologias, para que seja possível o estabelecimento de conexões da matemática estudada na escola com as observações matemáticas empíricas do mundo real e suas respectivas representações.

Nas Diretrizes Curriculares da formação em matemática, desde a virada do século, constam preocupações com relação aos conteúdos curriculares dos cursos de graduação na área, para que estes sejam sistematizados de modo a contemplar, na sua organização curricular, os pontos de partidas ancorados em representações que os discentes já possuem dos conceitos matemáticos relacionados para que os processos escolares de aprendizagem sejam voltados ao desenvolvimento das abordagens específicas que possam construir uma visão sistêmica e global dos conteúdos da área de uma forma que seja teoricamente significativa para o aluno (BRASIL, 2001).

Ressalta-se que, a própria formação docente em matemática definida em seu documento curricular de graduação, ainda que este seja datado de mais de duas décadas, traz em seu bojo uma preocupação atualizada dos tempos atuais, conforme segue:

Desde o início do curso e licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática (BRASIL, 2001, p. 6).

Sobre isso, Tavares (2022) pondera que em que pese a sociedade ainda estar vivenciando um contexto pandêmico, que impulsionou em muitos locais a migração compulsória de práticas pedagógicas predominante presenciais para ambientes online, o domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação é essencial para mitigar os efeitos dessa migração, que afeta drasticamente o processo educacional se realizado de qualquer modo cujos efeitos ainda são incertos e serão, possivelmente, sentidos pelos próximos anos/décadas. Investir na formação docente atualizada é essencial neste processo, e este é um dos pilares fundamentais da BNC-Formação.

Formação Docente em Matemática e a BNC-Formação

A resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) parte do princípio de que §8º do art. 62 da LDBEN prevê que a formação docente deve se referenciar na BNCC e, por essa razão, deve ser implementada a referida adequação curricular da formação docente de todas as licenciaturas (BRASIL, 2019).

Em que pese a formação docente de matemática ser consolidada há mais de duas décadas, a BNC-Formação exige uma nova revisão curricular que vai para além da já prevista contemplação aos conteúdos comuns a todos os cursos de Licenciatura, acrescidos de Cálculo; Álgebra Linear; Geometria Analítica e os Fundamentos de Análise, Álgebra e Geometria (BRASIL, 2001).

Essa nova revisão deve partir do que já fora previsto anteriormente na DCN de 2001 (conteúdos matemáticos da educação básica; conteúdos de áreas afins à Matemática e conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática) para contemplar as novidades da trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica no âmbito da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Para a composição do currículo formativo da área de matemática, os maiores impactos residem na alteração do entendimento dos 20% da parte pedagógica para a integralização de um mínimo de 800 horas de conhecimento pedagógico puro, com a implementação obrigatória também de componentes curriculares voltados para o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta e uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC da sua área de conhecimento (BRASIL, 2019).

Para sistematização destas alterações, a BNC-Formação (BRASIL, 2019) propõe a organização curricular de todos os cursos em nível superior de licenciatura, partindo de um mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo: 800 (oitocentas) horas de atividades pedagógicas (e não mais a quinta parte); 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos e; 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica e estágio supervisionado.

Ambos os cenários apresentados demonstram que é imperioso que seja realizada de forma conjunta, sistêmica e global, o devido (re)pensar da formação docente em matemática no âmbito das instituições formadoras de modo que seja proporcionado a devida adequação dos cursos de formação docente aos documentos normativos e suas novas diretrizes para que estas sejam implementadas de modo eficiente e significativo, com vistas ao atingimento dos objetivos das respectivas normativas.

Conclusão

A medida que a implementação da BNCC e da BNC-Formação se consolidam nos espaços educativos da educação básica e do ensino superior, é essencial que haja espaço para ampliação das respectivas discussões, se reconhecendo os múltiplos saberes de diferentes faixas geracionais de formação para que sejam compreendidas e sistematizadas as todas as contribuições de docentes, discentes e demais sujeitos sociais de contextos circunvizinhos no sentido de que sejam encontrados caminhos para consolidação das políticas que tais documentos se propuseram.

Os espaços formativos pluridisciplinares de ensino, pesquisa e extensão devem proporcionar diálogos entre os profissionais de nível superior já formados e aqueles em estágio de formação para que seja possível a construção de soluções que atendam adequadamente as necessidades, demandas e características socioculturais intrínsecas às comunidades que os mesmos servem, cujas boas práticas possam ser adaptadas, remixadas e copiadas para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Por fim, considerando especificamente a área de matemática e suas respectivas formações em bacharelado e licenciatura, que o (re)pensar da formação de professores em matemática deva ir para além da BNCC e da BNC-formação, e traga consigo um dos objetivos mais basilares desta formação, que é a preparação “para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem” (BRASIL, 2001).

Referências

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Parecer CES/CNE 1.302/2001, DOU 05/03/2002, Seção 1, p. 15. Resolução CES/CNE 03/2003, publicada no DOU 25/02/2003, Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf> . Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução No 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 27 jun. 2022.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

TAVARES, Izaias Loureiro Tavares. **Do presencial para o virtual: impactos da migração compulsória das práticas pedagógicas no contexto da pandemia de COVID-19 em Macapá/AP**. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Macapá, 2022.

ECONOMIA POLÍTICA DA URBANIZAÇÃO

Nilmar Rippel

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela UNIOESTE/PR e Professor do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública do Estado do Paraná.

nilmarrappel@outlook.com.br

Jacson Luan dos Santos

Graduado em Ciências Contábeis pela UNICENTRO/PR e Professor Titular do Centro Universitário Campo Real.

jacksluan@hotmail.com

Eixo 1: Direitos humanos, trabalho e emancipação

Introdução

Este trabalho tem como intuito trazer à luz o relevante debate sobre a *urbanização* e sua relação com a *industrialização* ocorrida no Brasil no século XX, mesmo que esse debate tenha sido realizado por inúmeros intérpretes do Brasil no século passado, mas dentre eles destaca-se o economista Paul Singer. Nesse sentido, vale mencionar que o autor na obra “*Economia política da urbanização*” faz um resgate histórico, tendo como base a perspectiva da relação entre campo e cidade, sendo, portanto, muito didático ao relacionar estes dois elementos da sociedade. Nesse sentido, para o autor, a urbanização (do ponto de vista geral) só foi possível a partir do momento em que as forças produtivas se desenvolveram a tal grau (capaz de produzir excedente alimentar) para poder assim, propiciar a liberação da mão de obra do campo para a cidade, população esta, que nesse momento pode objetivar em destinar maior atenção a outras atividades (militares, jurídicas e religiosas) senão aquelas relativas a produção alimentar. Ademais, Singer (1998, p. 09) assinala ainda, que:

A produção do excedente alimentar é uma condição necessária, mas não suficiente para o surgimento da cidade. É preciso ainda que se criem instituições sociais, uma relação de dominação e exploração, que assegure a transferência do mais produto do campo para a cidade. Uma sociedade igualitária, em que todos participam do mesmo modo de produção e na apropriação do produto, pode, na verdade, produzir um excedente, mas não haveria como fazer com que uma parte da sociedade apenas se dedicasse à sua produção, para que outra parte dele se apropriasse.

Para o autor, a relação imbricada entre campo e cidade são os pilares fundamentais para se compreender o surgimento e existência das sociedades de classes, tendo em vista, que para Singer (1998, p. 10):

A origem da cidade se confunde, portanto, com a origem da sociedade de classe, a qual, no entanto, a precede historicamente. Em certas sociedades rurais, de formas variadas, se

diferencia uma classe que passa a se dedicar totalmente a certas atividades não produtivas, em geral à guerra e à religião, recebendo do resto da sociedade o seu sustento material.

Contudo, a constituição da cidade tem a ver com essa relação intrínseca entre campo e a produção do mais produto, onde há uma classe que se apodera desse excedente, até porque, para o autor, a cidade é a expressão/fruto de inovações técnicas tanto na produção, bem como na organização que se relaciona (em expressão de poder político) com o campo, à medida que como bem lembrou Santos (2001), a agricultura está cada vez mais científica e globalizada.

Isto posto, ressaltamos que o trabalho justifica-se porque o livro de Paul Singer continua muito atual, tendo em vista, que ele é fundamental para compreendermos a sociedade brasileira, pois ela apresenta todos os traços de uma classe que compõe o pacto de poder, traços esses, que Rangel (1954) já tratava em seus escritos, evidenciando a necessidade de se levar em consideração, a constituição dos pactos de poder (formado a partir da revolução de 1930 entre a burguesia industrial nascente e o latifúndio feudal voltado ao mercado interno).

Além disso, Singer (1998) é enfático ao afirmar que “[...] quando se pensa em urbanização numa sociedade que se industrializa, é preciso procurar pelo papel que as classes sociais desempenham nela, pois, em caso contrário, ela tende a ser tomada como um processo autônomo, fruto de mudanças de atitudes e valores da população rural, perdendo-se de vista o seu significado essencial para o conjunto da sociedade”. Contudo, é importante salientar que Paul Singer estava correto ao apontar o poder político da cidade em relação ao campo e sobretudo, relacionar o aspecto das migrações populacionais com a especificidade do caso Latino-Americano, elementos estes, que perpassam toda sua obra.

Objetivo

O objetivo do trabalho, é trazer a importante contribuição da obra para se compreender as nuances da economia política da sociedade contemporânea e, além disso, demonstrar que o autor projeta luzes à interpretação quando discute as questões relacionadas a formação do capital monopolista associado a ideia de dependência da América Latina, em relação aos países do centro dinâmico do capitalismo. Sua interpretação dialoga com outros intérpretes do Brasil que não perdem sua relevância, mas ao contrário, tornam-se ainda mais ricas suas leituras e análises. Por último e, não menos importante, salientamos a importância que o autor coloca à questão do setor de infraestrutura relacionado ao tema, visto que ele enxerga a questão do planejamento como algo imperativo ao desenvolvimento econômico, pois ele tende a manter o nível de emprego e conseqüentemente da renda, diminuindo, por sua vez, a propensão marginal a consumir da população urbana que em momentos de crises econômicas, sofrem em demasia por possuir apenas a força de trabalho à sua disposição e não os meios de produção.

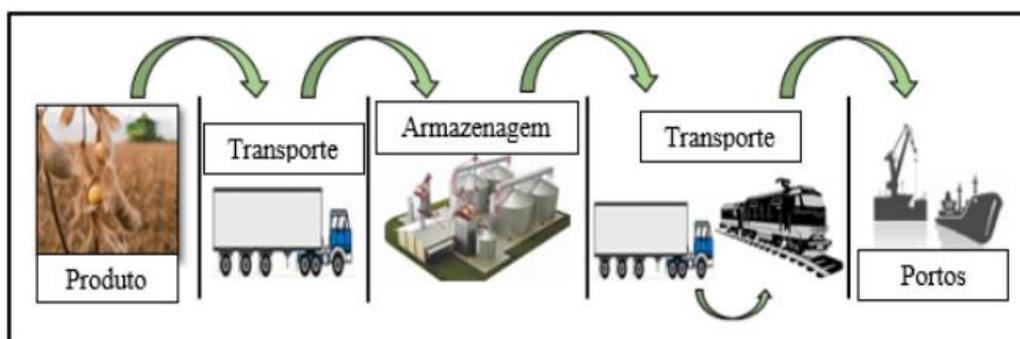
Metodologia

Para elaboração deste trabalho, foi realizado pelos autores a leitura seminal da obra *Economia Política da Urbanização* do economista Paul Singer. Ressaltamos também, que o livro do mesmo autor, chamado “*Para entender o mundo financeiro*” teve influência para redigirmos o trabalho, sendo que ele foi fundamental para percebermos alguns aspectos importantes na evolução das suas interpretações. Além disso, salientamos também que foi considerado a obra de Ignácio Rangel intitulada “*Dualidade Básica da economia brasileira*” (1957), o qual trata sobre a formação dos pactos de poder na sociedade brasileira, e a obra “*O desenvolvimento econômico no Brasil*” (1954), onde o mesmo aborda a dissolução do Complexo Rural pelas questões relacionadas à técnica na produção e a crescente industrialização aliada à urbanização (migração de pessoas do rural para o urbano). Com isso, ficou perceptível que ambas as interpretações dialogam muito e invariavelmente se complementam. Esse levantamento bibliográfico, foi fundamental para tentar compreender a singularidade e originalidade no pensamento de Paul Singer, em especial quando trata de questões como a urbanização articulando os aspectos econômicos e políticos não deixando a economia ser uma área que se confunde com uma ciência exata, mas muito pelo contrário, dando sentido social/humano a essa área do conhecimento.

Resultados

Um dos principais resultados levantados é que à medida que ocorria a abertura do complexo rural para o complexo agroindustrial - CAI's, foi resultando em transferência de fatores. Nas palavras de Rangel (2012, p. 106) “a abertura do complexo rural resulta sempre em transferência de fatores, especialmente sob a forma de população ou mão de obra, do setor agrícola aos demais [...]”. Todas essas mudanças estruturais nada tinham de ocasionais, mas possuíam um grau de parentesco extremamente próximo com as invenções e, em especial, às inovações tecnológicas. Assim sendo, na produção de uma dada mercadoria, exige-se uma gama considerável de pessoas trabalhando socialmente para sua produção, o que requer certo grau de sofisticação produtiva e, para que esta se realize, em última instância necessita ser viabilizada pela infraestrutura disponível: energia elétrica, telecomunicações e transportes. A figura abaixo explicita muito bem esse ponto.

Figura 1: Exemplo de Fluxo logístico



Fonte: Rippel, N. 2021

Na atualidade, é evidente essa relação visto que este fluxo também ocorre de maneira inversa, uma vez que os insumos como fertilizantes e outros essenciais à produção agrícola são importados e passam basicamente pelo mesmo processo até o plantio. Entre os portos e a lavoura, a armazenagem e o transporte são fundamentais na conservação e mobilidade desses insumos.

Portanto, o desenvolvimento econômico ocorre devido ao aumento de produtividade decorrente da divisão do trabalho, mas para isso, foi necessário o acúmulo de certas condições propícias de capital como meio de transportes e fábricas, uma vez que para Rangel (2012, p. 141) “sem meios de transporte a divisão é impossível, porque esta exige movimentação de coisas e homens”, para própria incorporação no trabalho produtivo ou para contribuir no consumo do mercado interno. Obviamente que este processo teve no seu núcleo movimentos instáveis e dolorosos, pois de acordo com sua visão, as transformações que a economia brasileira passou foram necessárias para “(...) criar capacidade de transportar até a costa, armazenar, embarcar e vender quantidade maior de produtos. Para isso, urge construir meios de transportes, armazéns, instalações portuárias e acumular importante capital comercial” (RANGEL, 2012, p. 171).

Por fim, fica claro que ambos os autores possuem posicionamentos muito parecidos no que tange ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil e mais do que isso, as análises que foram feitas estavam plenamente ancoradas à realidade brasileira, tanto que muito dos seus arcabouços teóricos foram importantes para lançar luzes à inúmeros temas que hoje continuam latentes na sociedade brasileira, seja do ponto de vista do planejamento urbano, seja do ponto de vista da financeirização da economia.

Referências

RANGEL, Ignácio. Obras Reunidas. In. _____. **Dualidade Básica da Economia Brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o desenvolvimento, 2012. 2v (1.508p), p. 302.

RANGEL, Ignácio. Obras Reunidas. In. _____. **O desenvolvimento econômico no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro internacional Celso Furtado de políticas para o desenvolvimento, 2012. 2v. (1.508p). p. 39-128.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. 14 ed. rev. São Paulo: Contexto, 1998.

SINGER, Paul. **Para entender o mundo financeiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA

Jerônimo Sartori

Prof. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim
jeronimo.sartori@uffs.edu.br

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Apresentando a temática de estudo

A escola constitui-se em espaço educativo que prima pela intencionalidade de suas ações, prospectando a formação que visa desenvolver junto à comunidade escolar. As intencionalidades não são neutras, ou seja, são pensadas e pautadas teórica e ideologicamente, tanto num horizonte autocrático como democrático, as ações necessitam ser planejadas para não correr o risco de improvisações. A escola (os sujeitos) ao pensar e ao pensar-se precisa ter atenção aos múltiplos aspectos que se entrelaçam diuturnamente ao seu cotidiano.

No leque de entrecruzamentos estão presentes consciente ou inconscientemente concepções de educação, escola, ensino e aprendizagem, formação continuada, projeto político-pedagógico (PPP), entre outros. Dentre as múltiplas questões que se atravessam no meio escolar, neste estudo me ateno a questão: de que modo o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes é abordada no projeto político-pedagógico da escola? Enlaçado ao problema tenho como objetivo principal: conhecer como o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes são prospectados no projeto político-pedagógico da escola estadual de educação básica, na região de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

As minhas inquietações têm origem na gênese das compreensões que se tem acerca do PPP. Que documento é este? Como e por quem é elaborado? De que modo explicita a identidade político-pedagógica da escola? Tais questionamentos têm a ver com a fato de que, em muitas escolas, o PPP é desprovido do seu sentido de norteador das ações e práticas pedagógicas, sendo no limite guardado a “sete chaves”.

Este estudo está vinculado ao subprojeto de pesquisa institucionalizado: O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada no projeto político-pedagógico da escola de educação básica, tendo como objetivo geral: Investigar e compreender as relações entre o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes, que são explicitadas ou não no projeto político-pedagógico da escola de educação básica. Desse modo, busco enlaçado a um enfoque crítico-analítico não restringir a investigação apenas à escola, aos profissionais da

educação e ao documento (PPP), mas considero as condições objetivas para realizar o trabalho docente, a infraestrutura da instituição e o financiamento da educação. Assim, atento aos entraves financeiros e político-pedagógicos, a educação não pode ser tratada no horizonte da racionalidade instrumental e, tampouco, os professores como meros técnicos.

Itinerário metodológico do estudo

Tendo em vista os diferentes sujeitos e lugares, o estudo produzido é de natureza qualitativa, não enquadrando-se em um método fechado/estático. A fundamentação teórica é resultado de pesquisa bibliográfica realizada por meio de livros e artigos científicos. Por seu lado, a pesquisa documental tem como foco o estudo dos projetos político-pedagógicos de escolas públicas estaduais pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE). Das 91 escolas estaduais desta região foram sorteadas 10 que oferecem somente ensino fundamental e 10 que oferecem também ensino médio, totalizando 20 instituições investigadas. Resumidamente apresento no quadro os achados nos PPP's.

Quadro 1 – Escolas campo de pesquisa (PPP)

Nome da Escola²	Local	Ano do PPP	Trabalho do Coordenador Pedagógico	Formação Continuada de docentes
EEEF Paulo Freire	Urbano	2019	Explana algumas atribuições	Participação em cursos de formação
EEEF John Dewey	Urbano	Ausente	Trata de forma superficial	Desenvolve formação continuada em serviço
EEEF Maria Montessori	Urbano	2019	Não consta	Aborda, mas não define a quem compete
EEEF Ivan Illich	Urbano	2021	Aborda sem detalhar as suas atribuições	Não consta
EEEF Friedrich Fröbel	Urbano	2019	Explana algumas atribuições	Aborda, mas acontece por meio de parcerias.
EEEF Jean Piaget	Urbano	2019	Trata de forma superficial	Palestras realizadas por profissionais externos
EEEF Lev Vygostsky	Urbano	2017	Não trata	Não consta
EEEF Florestan Fernandes	Urbano	2019	Explana sobre suas atribuições	Formação realizada por profissionais externos
EEEF Anísio Teixeira	Urbano	2017	Explana algumas atribuições	Não consta
EEEF Johann Pestalozzi	Rural	Ausente	Trata de forma superficial	Não consta

EEEM Meireles	Cecília	Urbano	2020	Trata apenas vincula ao Covid-19	Formação continuada em tempos de Covid-19
EEEM Ribeiro	Darcy	Urbano	2019	Explana algumas atribuições	Trata sem detalhar quem e como fará
EEEM Arendt	Haanah	Urbano	2020	Trata de forma superficial	Trata de forma superficial
EEEM Ferreiro	Emília	Urbano	2019	Explana apontando as atribuições	Não consta
EEEM Gramsci	Antônio	Urbano	Ausente	Trata de forma superficial	Não consta
EEEMEEEM Wallon	Henri	Urbano	2020	Explana apontando as atribuições	Trata de forma superficial
EEEM Bourdieu	Pierre	Urbano	2019	Trata de forma superficial	Não consta
EEEM	Bertha Lutz	Urbano	2017	Não consta	Trata de forma superficial
EEEM	John Locke	Rural	2019	Trata de forma superficial	Não consta
EEEM Gardner	Howard	Urbano	2019	Não consta	Trata sem detalhar quem e como fará

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos (elaborado pelo pesquisador)

Frente aos dados constantes no quadro 1, a análise de conteúdo de Bardin (1977) é adotada para refletir criticamente acerca dos achados nos 20 PPP's investigados.

Projeto político-pedagógico: o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes

A escola tradicionalmente tem se configurado como espaço que intenciona formar o cidadão consciente e apto para o mundo do trabalho. Todavia, com a dinâmica das sucessivas mudanças a escola precisa ser repensada, no que tange a sua função política e social. Conforme Vieira (2011, p. 130), “[...] as funções políticas e sociais da escola são também atravessadas pelos interesses das classes sociais”. Assim, em uma sociedade envolta pela globalização econômica, engendrada pela matriz capitalista, requer que a sua função social seja repensada.

Se o papel da escola, face a dinâmica das contínuas mudanças, precisa ser retomado, por onde começar? O que poderá caracterizar uma escola renovada? Sem fechar uma resposta, entendo que apesar das políticas educacionais, é indispensável que a escola olhe-se por dentro, repensando sua identidade político-pedagógica, sua proposta formativa. É oportuno, pois, iniciar pelo estudo e/ou reformulação do PPP, “[...] em busca de novas trilhas para a escola” (VEIGA, 2001, p. 45).

Segundo Veiga (2001), a busca por novas trilhas implica não enveredar na onda do discurso neoliberal, para assemelhar a escola a uma empresa, que separa o pensamento da ação, aquele que

pensa daquele que executa. Enfrentar a divisão técnica implica assumir a reflexão político-pedagógica, com engajamento do coletivo no processo de planejamento, execução e avaliação.

O PPP sob o ponto de vista emancipador opõe-se à mera existência do documento, para cumprir a formalidade demandada pela legislação e os sistemas. Assevera Veiga (2002, p. 55), que:

[...] superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola, na construção de seu projeto político-pedagógico, exprimindo a sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e construindo um modelo de gestão que podemos entender como democrático.

Nesse alinhamento, a escola ao seguir definições da legislação, também, “[...] deverá ser *estatal* quanto ao financiamento, *democrática* quanto à *gestão* e *pública* quanto à *destinação*” (VEIGA, 2001, p. 55, grifos da autora).

A relação teoria-prática demanda unicidade no discurso e na ação, produzindo uma dinâmica que concretize a práxis em seu sentido pleno. O projeto de uma escola com foco no conjunto de todas as suas ações, requer definições em diversos campos, dos quais tomo neste estudo o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes da escola.

Nesta perspectiva, como o PPP trata do trabalho do CP? E, da formação continuada dos docentes da escola? Abordar o trabalho do CP na escola demanda compreender e ter clareza das suas incumbências no trabalho de coordenar o processo pedagógico. Por meio da ação coordenadora comprometida com o apoio e assessoria ao planejamento dos docentes, pode-se vislumbrar expectativas de fortalecimento do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos educandos.

O processo pedagógico tomado como mote para a reflexão representa uma possibilidade de mobilizar os atores educativos em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. A despeito disso, o coordenador pedagógico, “[...] ao ter no horizonte os sujeitos reais da escola (professores e alunos), necessita apropriar-se da visão prospectiva e acreditar no ser humano e nas suas possibilidades de intervenção e transformação social” (SARTORI, 2012, p. 49). Isso posto indica que além de assessorar os docentes no planejamento e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, o coordenador necessita assumir o protagonismo da formação continuada na escola.

A formação continuada tem relevância ao ser realizada no “chão” da escola, oportunizando o diálogo direto com as situações-problema que se entrecruzam no cotidiano da sala de aula e da escola. A formação continuada de professores no seu *lócus* de trabalho é fundamental para superar o modelo clássico em favor da perspectiva de que: “[...] é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, [...] que seja uma prática reflexiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar” (CANDAUI, 1997, p. 57).

Tecendo algumas reflexões

Respeitando os limites do resumo expandido trago alguns achados por meio da busca realizada nos vinte PPP's das escolas investigadas. Os achados dizem respeito a como o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes é ou não abordada em cada um dos PPP's estudados.

Quadro 2 - Achados do estudo dos vinte projetos político-pedagógicos

Trabalho do Coordenador Pedagógico		Formação Continuada de docentes	
Frequência	O que ou como consta	Frequência	O que ou como consta
07	Explanam algumas atribuições	08	Não abordam a formação continuada
07	Tratam de forma superficial	04	Indicam que a formação continuada é realizada por agentes externos (palestras e cursos)
04	Não tratam do trabalho do coordenador pedagógico	03	Tratam de forma superficial
01	Tratam apenas vinculado a Covid-19	03	Tratam sem detalhar quem e como fará
01	Abordam sem detalhar as suas atribuições	01	Trata da formação continuada em tempos de Covid-19
		01	Desenvolve formação continuada em serviço

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos (elaborado pelo pesquisador)

Referências

CANDAU, Vera M. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

SARTORI, Jerônimo. Formação continuada: os limites e os desafios do supervisor escolar. In: ROSA, Geraldo A. da; PAIM, Marilane M. W. (orgs.). **Educação básica:** políticas e práticas pedagógicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 43-62.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. A. & FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 45-66.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura S. C. & AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 129-145.

TOMATES RASTEIROS ORGÂNICOS CAPA, COOPERATIVA NOSSA TERRA E CAMPONESES NO TERRITÓRIO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO, UM ESTUDO DE CASO

João Daniel Wermann Foschiera

Engenheiro Agrônomo assessor técnico do Centro de apoio e promoção da agroecologia CAPA Erechim.

Eixo 5: Territorialidades, sustentabilidade, saúde e práticas agroecológicas

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar um relato de experiência realizada a partir do plantio de tomates rasteiros semente de tomate híbrido, cultivar Mariana da empresa Sakata cultivados em sistema de estufa viveiro para distribuição de mudas entre agricultores/as familiares, associados da cooperativa Nossa Terra e assessorados pelo Centro de apoio e promoção de agroecologia-CAPA, na região do alto Uruguai Gaúcho. O sistema consiste em plantio direto de tomates rasteiros contando com cobertura de solo, através de palha de centeio e/ou aveia, somado ao incremento de adubação orgânica e métodos de manejo agroecológicos. Justifica-se tal escrita como um relato de experiência considerando possibilidade de inspirar a continuidade de tal prática.

Objetivo

O objetivo do presente exposto consiste em relatar a experiência de quatro unidades experimentais de tomates rasteiros no território do alto Uruguai gaúcho, visando ainda conceber e relatar novos acúmulos no manejo agroecológico do cultivo de tal olerícolas.

Metodologia

Após desenvolvimento de mudas de tomate em viveiro controlado, distribuí-se mudas entre quatro unidades experimentais, onde quinhentas mudas foram direcionadas a família camponesa residente em Aérea-RS, outras mil mudas foram entregues a família camponesa residente em Severiano de Almeida-RS, mil mudas direcionadas a família residente em Charrua- RS, e ainda quatrocentas mudas foram entregues a família rural camponesa de Erechim. Após o plantio executado por tais famílias, a assessoria do CAPA Erechim-RS acompanhou o desenvolvimento e os métodos de manejo da cultura até a colheita, tal colheita posteriormente foi direcionada a cooperativa Nossa Terra para comercialização, tal experimento ocorreu ao longo do ano de 2020 entre os meses de outubro a fevereiro de 2021. A técnica utilizada na metodologia de tal experiência embasou-se na obra “A resolução Agroecológica: O movimento de camponês a camponês da ANAP em cuba”.

Resultados

Ao longo do experimento observou como resultado a interação dos camponeses que demonstrou adoção da técnica em diferentes proporções tendo a família de Aurea incorporado de maneira integral a tecnologia de plantio direto em palhada, quanto a família camponesas de Charrua e Erechim apresentaram produções para a subsistência, já as famílias de Severiano incorporou de forma parcial os manejo tecnológico indicado e sua produção e para tanto apresentou um rendimento baixo.

Referências

MACHIN, S. B. **A revolução agroecológica: o movimento de camponês a camponês na ANAP em Cuba.** São Paulo, 2012.

POPULAÇÃO INDÍGENA E SEUS SABERES TRADICIONAIS NO ENFRENTAMENTO DA COVID-19

Jocelaine de Oliveira
Amanda Gollo Bertollo
Adriana Remião Luzardo
Zuleide Maria Ignácio

Eixo 5: Territorialidades, sustentabilidade, saúde e práticas agroecológicas

Resumo:

A COVID-19 desencadeou um cenário inesperado no campo epidêmico-biológico para os povos indígenas. Como uma possível tentativa de amenizar os efeitos causados pela COVID-19, os povos indígenas estão realizando algumas ações terapêuticas para prevenção e tratamento da COVID-19. Este estudo teve como objetivo abordar os saberes e práticas que têm sido utilizadas pelos indígenas como estratégia terapêutica no combate à COVID-19, a partir de uma revisão narrativa. Dentre os saberes e práticas, foram descritas diversas plantas medicinais conhecidas amplamente na medicina tradicional indígena e que foram utilizadas para prevenção e tratamento de COVID-19. A pesquisa revela a importância que os saberes e práticas terapêuticas indígenas dispõem para a prevenção e tratamento dos sintomas que surgem no contexto da doença de COVID-19 nas comunidades.

Abstract:

COVID-19 triggered an unexpected scenario in the biological-epidemic field for indigenous peoples. As a possible attempt to mitigate the effects caused by COVID-19, indigenous peoples are carrying out some therapeutic actions to prevent and treat COVID-19. This study aimed to address the knowledge and practices that indigenous people have used as a therapeutic strategy in the fight against COVID-19 from a narrative review. Among the knowledge and practices, several medicinal plants are known widely in traditional indigenous medicine and were used for the prevention and treatment of COVID-19 were described. The research reveals the importance that indigenous knowledge and therapeutic practices have for the prevention and treatment of symptoms that arise in the context of COVID-19 disease in communities.

Introdução

A COVID-19 é causada pelo vírus SARS-CoV-2 e é uma doença infecciosa que desencadeou um cenário preocupante desde o ano de 2020 para o mundo todo, inclusive em relação aos povos indígenas. É preocupante o cenário da pandemia, considerando que catástrofes interferem na existência ou continuidade dos povos indígenas. Até novembro de 2020 mais de 41 mil indígenas tinham sido infectados pelo SARS-CoV-2, o que afetou mais de 305 povos no Brasil (APIB, 2020).

Os povos indígenas possuem conhecimentos próprios sobre saúde e doença. Cada povo dispõe de saberes diferentes sobre etiologias, causas, diagnósticos e tratamentos. Esse conhecimento é compreendido e reformulado a partir do contato com novas doenças e com os profissionais de saúde que prestam atendimento nas comunidades indígenas (PEREIRA et al., 2021).

As práticas rituais da medicina tradicional indígena são utilizadas para combater a pandemia de COVID-19 e a utilização de remédios caseiros feitos à base de plantas são considerados tanto para

prevenção quanto para o tratamento da infecção. Os saberes e práticas das medicinas tradicionais indígenas têm constituído um importante recurso para o cuidado das comunidades indígenas frente à pandemia de COVID-19 (PEREIRA et al., 2021).

Dessa forma, este estudo teve como objetivo abordar os saberes e práticas que têm sido utilizadas pelos indígenas como estratégia terapêutica no combate à COVID-19, a partir de uma revisão narrativa.

Fundamentação teórica

O uso de plantas medicinais no tratamento de COVID-19 vem sendo praticado desde o início da pandemia. As pessoas buscam por meio de seus conhecimentos medicinais a prevenção ou tratamento dos possíveis sintomas causados pela doença (SILVA et al., 2018). As plantas medicinais apresentam uma rica composição química que ajudam no desempenho das funcionalidades benéficas à saúde do ser humano. Desta forma promovem o fortalecimento do sistema imune, para que as células possam se autodefender contra vírus e bactérias capazes de causar danos ao organismo, incluindo o SARS-CoV-2 (CARDOSO; SILVA; SANTOS, 2021).

A partir do histórico e amplo conhecimento popular pelos povos tradicionais, as plantas medicinais estão cada vez mais sendo alvos de estudos científicos. A atividade de espécies vegetais no aumento da resistência imunológica encontra-se amparada em uma variedade de estudos científicos com diferentes modelos experimentais, sendo a propriedade imunoestimulante atribuída pelos seus diferentes compostos, como flavonóides, taninos, polissacarídeos, saponinas e alcalóides, que se encontram nas diversas partes das plantas (MARQUES et al., 2015).

Os efeitos da espécie *Citrus aurantium*, conhecida popularmente como laranja da terra, incluem benefícios sobre problemas respiratórios e a capacidade de restaurar a capilaridade vascular em consequência da presença de flavonóides (AREAS; MOURA, 2012). A casca da laranja ou a flor de laranjeira são usadas para os sintomas de gripe e resfriado (CARNEIRO et al., 2020).

A espécie *Allium sativum*, conhecida popularmente como alho, possui poder imunoestimulante pela presença de lectinas, substâncias que agem no aumento de células T e B, macrófagos e células natural killer (RIED, 2016), é antioxidante e antiinflamatório por modular citocinas, tem ação antiplaquetária (MS, 2015), e ação antimicrobiana e expectorante, usado para os sintomas gripais (CARNEIRO et al., 2020).

O guaco (*Mikania glomerata*) é utilizado na forma de infusão e tem o poder de agir como expectorante e broncodilatador. O seu efeito farmacológico se atribui à cumarina, que contribui para a ação antiinflamatória, imunossupressora, hipolipidêmico, anticoagulante e antioxidante (GASPARETTO et al., 2010).

A espécie *Acmella oleracea*, conhecida como jambu, possui usos medicinais como antibacteriano, antifúngico, analgésico e para sintomas gripais. Os benefícios do jambu são

decorrentes da isobutilamidas bioativas, a principal molécula e a mais bioativa é o alcalóide anti séptico N-isobutilamida do ácido (2E, 6Z, 8E), deca-2, 6, 8 trienóico, comumente chamado de espilantol (FAVORETO; GILBERT, 2010). Importante mencionar que o espilantol foi sugerido como um potencial terapêutico para a COVID-19, por sua atividade inibidora de uma enzima que participa do metabolismo do sistema renina-angiotensina, o qual está implicado na entrada e ação do SARS-CoV-2 (KONRATH et al., 2021). Além disso, estudos experimentais observaram que o espilantol promoveu atividade antioxidante e supressão de citocinas pró inflamatórias, mecanismos fisiológicos envolvidos diretamente com a infecção (STEIN et al., 2021).

O boldo da espécie *Peumus boldus* Molina possui em sua composição moléculas de lactona. As folhas do boldo contêm vários fitoquímicos, como a boldina, cânfora, limoneno, beta-pineno e cumarina (lactona). Os fitoquímicos são compostos antioxidantes poderosos, que auxiliam na prevenção e tratamento de doenças pela ação antioxidante, antiinflamatória, antimicrobiana, diurética, digestiva entre outras (SOUZA; MORAES; ALVIM, 2021).

Essas são algumas plantas com propriedades anti-gripais, expectorantes, entre outros efeitos terapêuticos descritos pelas populações indígenas, os quais podem melhorar a imunidade e funcionar como potenciais terapêuticos para a prevenção e alívio dos sintomas da COVID-19.

Reflexão sobre os resultados

De acordo com os referenciais teóricos encontrados, os saberes e práticas utilizados pelos povos indígenas foram utilizados de acordo com seus históricos e amplos conhecimentos. O uso de saberes e práticas indígenas é consequência de um conhecimento natural, passado através de gerações. O fato dessas práticas complementares já estarem inseridas no cotidiano desse povo, faz desse conhecimento algo importante para o enfermeiro e demais profissionais de saúde, pois assim podem prestar uma assistência mais adequada às características e necessidades dos usuários, gerando a ligação entre o conhecimento tradicional e o científico.

Além do mais, muitas comunidades indígenas não têm acesso a serviços de saúde de qualidade. Em consequência disso os indígenas fazem uso de seus saberes e práticas com o propósito de cuidados em saúde. É uma forma de terapêutica tradicional bem relevante, simples e rápida para essas comunidades. São baseadas em práticas empíricas utilizadas pelos anciãos, e são enfatizadas pela grande valia como um recurso de saúde para os indígenas.

Referências

APIB-Articulação dos Povos Indígenas no Brasil. **Relatório nossa luta é pela vida**. Brasil, 2020. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_. Acesso em: 14 jun. 2022.

AREAS, T.; MOURA, R. Laranja da terra: evidências científicas para diferentes aplicações terapêuticas. **Revista Fitos**, v. 7, n. 2, 2012.

CARDOSO, E. M.; SILVA, G. P.; SANTOS, J. S. Coadjuvantes no fortalecimento do sistema imunológico para o enfrentamento ao COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, 2021.

CARNEIRO, L. C. et al. **PICS e COVID-19**: compilado de práticas terapêuticas para o autocuidado, fortalecimento da imunidade e bem-viver, durante e após a pandemia. Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis, Florianópolis-SC, 2020.

GASPARETTO, J. et al. *Mikania glomerata* Spreng. e *M. laevigata* Sch. Bip. ex Baker, Asteraceae: estudos agronômicos, genéticos, morfoanatômicos, químicos, farmacológicos, toxicológicos e uso nos programas de fitoterapia do Brasil. **Revista Brasileira de Farmacognosia**. 2010.

KONRATH, E. L. et al. *Acmella oleracea* Is a Medicinal Plant That Decreases Chymase Activity, Oxidative Stress, and Inflammation: Possible Role in the Adjuvant Treatment of COVID-19. **Journal of Medicinal Food**, v. 24, n. 11, 2021.

MARQUES, G. S. et al. Plantas medicinais como alternativa terapêutica para aumento da resistência imunológica. **Revista de Ciências Farmacêuticas Básica e Aplicada**, p. 27-33, 2015.

Ministério da Saúde - MA. **Monografia da espécie *Allium sativum*** (alho). Brasília: MS. 2015.

PEREIRA, A. S. et al. Práticas de Autoatenção e Estratégias Comunitárias. In: **Bem-viver: Saúde Mental Indígena**. Porto Alegre: Rede Unida, 2021.

RIED, Karin. Garlic Lowers Blood Pressure in Hypertensive Individuals, Regulates Serum Cholesterol, and Stimulates Immunity: An Updated Meta-analysis and Review. **The Journal of Nutrition**, 2. ed. v. 146, 2016.

SILVA, E. C. A. et al. Povos indígenas e o direito à terra na sociedade brasileira. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 133, p. 480-500, 2018.

SOUZA, M. B. R.; MORAES, S. J. V.; ALVIM, H. G. O. Boldo e seus benefícios em doenças gastrointestinais. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 04, n. 09, 2021.

STEIN, R. et al. Chymase inhibition: A key factor in the anti-inflammatory activity of ethanolic extracts and spilanthol isolated from *Acmella oleracea*. **Journal of Ethnopharmacol**, v. 270. Apr. 2021.

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Joice Mussi Lara

Acadêmica – Pedagogia - Licenciatura – UFFS/*Campus* Erechim – Bolsista IC

Jerônimo Sartori

Prof. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim - Orientador

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa documental sobre como o trabalho do coordenador pedagógico (CP) é abordado no projeto político-pedagógico (PPP) das escolas estaduais pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE). A questão de estudo é: como o trabalho do CP é dimensionado ou não no PPP da escola? E, o objetivo principal é: analisar a forma de abordagem do trabalho do CP no PPP de vinte (20) escolas estaduais pertencentes à 15ª CRE.

Para embasar o estudo recorreremos aos autores: Alves (2006), Benachio; Placco (2012) Barbosa; Friedmann; Amaral (2020), Veiga (2021), entre outros. Os autores discutem acerca do trabalho do CP, bem como sobre a importância do PPP. Entendemos que o papel do CP vai além de coordenar e auxiliar nos projetos pedagógicos, pois, além de acompanhar o professor em suas atividades de planejamento e avaliação, realiza reuniões para discussões e encaminhamentos para melhorar o processo educativo escolar, estimulando os professores em seu papel docente. Também, o CP busca planejar e desenvolver formações continuadas aos professores com o intuito aperfeiçoar conhecimentos.

Conforme Junges; Ketzer e Oliveira (2018), a formação continuada é de fundamental importância para promover novas aprendizagens e novos conhecimentos. Tal formação necessita empoderar e desafiar os docentes para trazer mudanças à realidade da educação, ampliando e modificando, se necessário, o planejamento pedagógico, no sentido de contribuir com a construção de conhecimentos e refletir criticamente sobre a identidade do docente.

Projeto político-pedagógico: com qual finalidade?

O projeto político-pedagógico é o documento norteador, que auxilia os professores e demais membros da comunidade escolar a terem mais autonomia em relação às práticas educacionais. Veiga (2012) expõe que o PPP deve ser pensado, construído e analisado por todos os profissionais da

educação (professores e equipe diretiva), em que os mesmos se reúnem para pensar em um planejamento com foco no aluno. O projeto educativo é elaborado e executado em conjunto, garantindo autonomia e considerando as diversas ideias. Veiga (2012) conceitua o PPP como não sendo apenas um simples agrupamento de planos de estudos e atividades educativas variadas, que é pensado, construído e arquivado e/ou entregue às autoridades educacionais, comprovando a realização de uma tarefa burocrática. A autora ressalta, ainda, que é preciso entender o PPP da escola como uma forma de refletir sobre o próprio cotidiano da realidade escolar. É fundamental que a construção do PPP seja de forma coletiva, tendo novas ideias, novos conhecimentos em relação aos projetos educativos. Nesse sentido, os educadores podem ajudar a melhorar cada vez mais o andamento da escola, pois ao trabalhar em conjunto surgem ideias para novos planejamentos e para a melhoria da qualidade do ensino.

Barbosa; Friedmann; Amaral (2020), destacam que o PPP é elaborado por meio de pesquisas, reflexões e debates coletivos com toda a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, alunos, pais, em busca de melhorias para a escola e para a educação, com o intuito de resolver as dificuldades que aparecerem na escola. As autoras mencionam sete passos que especificam o andamento do PPP, são eles: linhas de ação; gestão democrática; instâncias colegiadas; avaliação institucional; avaliação do processo de ensino e de aprendizagem; metodologias e recursos; potencialidades e fragilidades. Estes momentos dão ênfase à formação continuada dos educadores, à inclusão dos alunos com necessidades especiais, à importância da família comparecer na escola, à organização da gestão escolar juntamente com a comunidade educativa, à avaliação institucional, ao ensino e aprendizagem, aos projetos e pesquisas em equipe e à valorização do ser humano.

Fundamentos do trabalho do coordenador pedagógico na escola

Compreendemos que o CP é essencial para o bom andamento da escola, pois é ele junto com os demais membros da escola quem toma decisões, assessora nos planejamentos educacionais e naqueles direcionados à própria escola como, por exemplo, o melhoramento de práticas pedagógicas em sala de aula. Para Jerônimo e Fabris, o coordenador pedagógico na escola é:

O profissional da educação que exerce a coordenação pedagógica na escola caracteriza-se pelo trabalho desenvolvido na relação direta com o corpo docente da escola. Ao articular o seu fazer ao que fazer dos professores, o coordenador pedagógico desencadeia mobilizações em prol dos processos pedagógicos escolares. Neste sentido, é inerente à ação coordenadora o uso de estratégias para a produção de mediações na relação com a pluralidade formativa do coletivo docente com o qual trabalha na escola (2020, p. 115).

Segundo Benachio e Placco (2012), a formação continuada em serviço, de certa forma, representa um processo que abrange conhecimento, experiência e saberes, principalmente, em relação à docência. A formação continuada aponta elementos que favorecem e auxiliam o professor a

se tornar cada vez mais crítico e reflexivo em relação a sua própria docência, mobilizando para tomar novas decisões no cotidiano da sala de aula.

Metodologia

O estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, realizado por intermédio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental (projeto político-pedagógico). A fundamentação teórica deu-se por meio do estudo de capítulos de livros e artigos científicos, já o estudo documental foi produzido pela consulta de 20 PPP's de escolas estaduais pertencentes à 15ª CRE – Erechim.

Quadro 1 – O trabalho do coordenador pedagógico presente ou não no PPP

Escola	Local	Ano do PPP	Trabalho do CP
EEEF Paulo Freire	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências
EEEF John Dewey	Urbano	Não consta	Apresenta apenas incumbências
EEEF Maria Montessori	Urbano	2019	Não consta
EEEF Ivan Illich	Urbano	2021	Apresenta apenas incumbências
EEEF Friedrich Fröbel	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências
EEEF Jean Piaget	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências
EEEF Lev Vygostsky	Urbano	2017	Apresenta apenas incumbências
EEEF Florestan Fernandes	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências
EEEF Anísio Teixeira	Urbano	2017	Apresenta apenas incumbências
EEEF Johann Pestalozzi	Urbano	Não consta	Apresenta apenas incumbências
EEEM Cecília Meireles	Urbano	2020	Apresenta apenas incumbências
EEEM Dracy Ribeiro	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências
EEEB Haanah Arendt	Urbano	2020	Apresenta apenas incumbências
EEEM Emília Ferreiro	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências
EEEM Antônio Gramsci	Urbano	Não consta	Apresenta apenas incumbências
EEEM Henri Wallon	Urbano	2020	Apresenta apenas incumbências
EEEM Pierre Bourdieu	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências
EEEM Bertha Lutz	Urbano	2017	Não consta
EEEM John Locke	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências
EEEM Howard Gardner	Urbano	2019	Apresenta apenas incumbências

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (elaborado pelos pesquisadores).

Análise: o trabalho do coordenador pedagógico nos projetos político-pedagógicos

Ao analisar 20 PPP's de escolas estaduais pertencentes à 15ª CRE, percebeu-se que alguns documentos não apresentam contribuições significativas sobre o trabalho do CP, os que apresentam contribuem com pequenas indicações sobre o trabalho deste profissional (CP) nas escolas de educação básica. Ao apresentar apenas algumas incumbências atribuídas ao CP, não fica claro que:

A reflexão sobre a ação coordenadora precisa acontecer sob a ótica de algum paradigma que auxilie na elaboração de ideias e na construção de uma epistemologia sobre o saber e o fazer

do coordenador pedagógico. É preciso entender que um paradigma se configura, em termos gerais, pelo conjunto de ideias, conhecimentos e valores construídos a partir de reflexões acerca das ações efetivadas e analisadas criticamente. [...] todo olhar atento, com o intuito de analisar e/ou refletir sobre nossas realizações no cotidiano escolar, pauta-se por uma tendência científica, política e pedagógica (SARTORI & PAGLIARIN, 2016, p. 176).

Neste sentido, entendemos que é importante pensar no trabalho do coordenador pedagógico como sendo fundamental para a construção de novas ideias, novos conhecimentos, novas reflexões e novas práticas para o andamento do cotidiano escolar.

Em nosso ponto de vista acreditamos ser importante as escolas reverem as suas contribuições sobre o papel do coordenador pedagógico na escola. Algumas escolas nem sequer mencionaram no PPP qual é o trabalho do CP no espaço escolar. Outras escolas até mencionaram, mas brevemente e sem detalhamento. Fica explícito na análise que poucos documentos tiveram um olhar mais atento em relação ao trabalho do coordenador pedagógico, ficando difícil perceber a participação e a contribuição do CP na escola.

De acordo com Placco e Souza (2012), o CP é fundamental na escola, pois o mesmo é (ou deveria ser) articulador das ações pedagógicas e da formação continuada dos docentes. Com isso, o coordenador se torna um propulsor para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos educandos, bem como do desenvolvimento profissional dos professores.

Referências

ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 63-70.

BARBOSA, Isadora Polvani; FRIEDMANN, Maria Morais Pocidonio; AMARAL Roseli Gall. **Projeto Político Pedagógico: uma análise sobre a participação democrática na escola**. Maringá, 2020.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera M. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional**. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo:Loyola,2012.

SARTORI, Jerônimo & FABRIS, Marcia. **Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola**. Revista OLHARES, v. 8, n. 3 – Guarulhos, dezembro de 2020 – ISSN 2317-7853.

SARTORI, Jerônimo & PAGLIARIN, P.L. Lidiane. **O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica.** Espaço Pedagógico. v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 167-186, jan./jun. 2016| Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva.** Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br>. Acesso em: 04 set. 2021.

DEBATE SOBRE CAPITALISMO COGNITIVO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Júlia Carolina Vizzotto De Conto

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Adriana Salete Loss

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

adriloss@uffs.edu.br

Eixo 1: Direitos humanos, trabalho e emancipação

Introdução

A sociedade vem passando por um processo de profunda mudança, com foco, como afirma Mejía (2008, p. 61) “no conhecimento, tecnologia, informação e comunicação. É comum segundo o autor falar de “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação” e “terceira onda”, apontando como os ativos intangíveis passaram a ser a base que reestrutura o mundo social e produtivo. Contudo, essa visão é um tanto ingênua, pois interpreta as mudanças que vem ocorrendo na sociedade como se o conhecimento tivesse alcançado o seu máximo nível de evolução, causando modificações da sociedade.

Ocorre que, nessas sociedades surge uma nova forma de capitalismo baseada em ativos incorpóreos, não sendo uma nova fase do capitalismo, mas sim uma nova forma, que foi do capitalismo industrial fordista ao pós-fordista ou cognitivo. É nesse viés, do capitalismo cognitivo que a educação vem contraindo novos sentidos e atributos distintos do modelo anterior, emergindo a necessidade de novos discursos que promovam práticas que norteiem e moldem outras educações.

O estudo a ser exposto neste trabalho, tem como objetivo principal, discorrer sobre capitalismo cognitivo e sua relação com a educação contemporânea. A abordagem metodológica utilizada nesse resumo é caracterizada como teórico-reflexiva de natureza bibliográfica.

Fundamentação teórica

Estamos perante um mundo que introduz “uma nova forma de acumulação e neste exercício reformula a própria existência do capitalismo”. Esse processo na qual a tecnologia e o conhecimento se convertem em fatores básicos de produção, gera formas diferentes de riqueza incluindo os maiores bens econômicos da época em que o processo produtivo conta com uma nova matéria-prima: a tecnologia. Assim, a linguagem e a comunicação são “instaladas no próprio processo produtivo, fazendo do trabalho uma interação social permanente”, configurando-se um novo cenário para “a

reprodução de uma sociedade de classes com novas características de controle” (MEJÍA, 2008, p. 61, tradução nossa).

Desse modo, centralizados em um novo processo de bens imateriais, surgem bens e serviços cognitivos, os quais não se deterioram com o uso, se reproduzem quase infinitamente e têm uma utilização produtiva, uma vez que o seu valor aumenta cada vez mais. Essa nova forma de produção, segundo Mejía (2008, p. 62, tradução nossa) impõem, nas sociedades assalariadas, uma nova dinâmica, tornando central a parte criativa e não apenas a parte reprodutiva da sociedade, redefinindo o conhecimento. Para o autor, “é toda a vida, não apenas o trabalho que está sujeito a esses processos de apropriação gerados nessa nova forma de capitalismo”. Não há, como no passado, a oposição entre “a ação comunicativa e a instrumental”, sendo elas parte de uma nova unidade, desfazendo a separação aristotélica entre práxis (política) e poiesis (trabalho), além do intelecto, produzindo através da ação pós-fordista uma integração dos três na subjetividade concebida pelo trabalho imaterial.

Saraiva e Neto (2009, p. 192) destacam que diferentemente do capitalismo industrial, no capitalismo cognitivo o capital não é valorizado pela expropriação de trabalho material, mas sim, “no atual sistema, a multiplicação do capital está muito mais relacionada com a criação, com a geração de ideias”.

Ao contrário do que acontecia na sociedade dos produtores, que procuravam acumular e guardar capital, adiando a satisfação, a realização dos desejos proporcionando assim segurança a longo prazo, o capitalismo cognitivo se desenvolve segundo Saraiva e Neto (2009) através de uma sociedade de consumidores, gerando uma sociedade do acontecimento, aonde o longo prazo já não faz mais parte, valorizando-se o instantâneo, o curto prazo. Para Bauman (2008, p. 111) “a síndrome cultural consumista consiste, acima de tudo, na negação enfática da virtude da procrastinação e da possível vantagem de se retardar a satisfação - esses dois pilares axiológicos da sociedade de produtores governada pela síndrome produtivista”. Para Saraiva e Neto (2009, p. 193) não somente a satisfação não é de longo prazo. Na sociedade do capitalismo cognitivo, caracterizado por uma “sociedade organizada em torno do acontecimento e da invenção, já não é mais possível falar de futuro, entendido como um tempo vindouro previsível, passível de ser planejado” (p.193). O futuro aqui, transforma-se.

Reflexão sobre os resultados

A contemporaneidade nos apresenta um deslocamento aonde o trabalho fabril, fordista, passa para uma nova configuração centrando-se num modelo mais flexível de gestão. (DELEUZE, 1992). É nesse cenário, caracterizado pelo capitalismo cognitivo, que de acordo com Silva (2013, p. 698) a relação entre inovação e ciência se torna essencial para produzir e organizar as políticas escolares brasileiras nos últimos anos. O autor destaca, entretanto, “que o interesse não está em fazer

um elogio ao capitalismo cognitivo”, mas posicioná-lo em um campo de forças em que as tecnologias de saber e de poder estão sendo ressignificadas e produzindo intensos desdobramentos ao campo educacional”.

Saraiva e Neto (2009) destacam a importância de melhor compreender o funcionamento da sociedade contemporânea e analisar como a governamentalidade vem se constituindo atualmente, para então entender o que vem ocorrendo, em particular nas escolas. Os autores comentam sobre os dispositivos de controle e o *noo*poder, citando que esses elementos na governamentalidade desloca “o privilégio da escola na produção das subjetividades”. Para eles,

[...] antes do aparecimento de tecnologias capazes de promover a cooperação entre cérebros à distância, as estratégias para produção da subjetividade mobilizadas nos encontros face a face tinham pouca concorrência. Os dispositivos capazes de atingir cérebros à distância vêm disponibilizando, especialmente a jovens e crianças, um novo repertório de valores e de comportamentos, muitas vezes conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares. O *noo*poder é um poder extremamente positivo, ativando o desejo e funcionando pelo exemplo. Sua sutileza e ubiquidade o tornam muito forte. Nesse contexto, a escola vem perdendo o privilégio na produção dos sujeitos (SARAIVA e NETO, 2009, p. 197).

O tema em questão é essencial para pensarmos possíveis articulações das transformações sociais, culturais e econômicas com o campo da educação. Apesar das transformações, as escolas ainda mantêm uma ligação com “a escola disciplinar da Modernidade sólida”, aonde “o único prazer admissível, era o prazer de aprender aquilo que estava sendo ensinado” (p, 198). Contudo, a partir de novas abordagens da Pedagogia e da Psicologia presente nas escolas nos últimos anos, vemos, segundo os autores, uma reorganização da temporalidade, pois mesmo que “a ética da procrastinação continue muito presente, as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade, cada vez buscam mais a satisfação imediata” (SARAIVA E NETO, 2009, p. 198).

Salienta-se a importância de entender como a sociedade vem se constituindo e reconstituindo, e como as novas maneiras de governar não somente os outros, mas também a si mesmo estão se alterando, o que é relevante para repensarmos as práticas escolares e as teorizações educacionais (SARAIVA E NETO, 2009).

As leituras exclusivas sobre o tema apontaram que as condições indicadas pelo capitalismo cognitivo sugerem um panorama em que o conhecimento assume o papel de portador das dinâmicas produtivas e das inovações, desestabilizando o sistema fordista de produção. Problematizações sobre este cenário precisam ser produzidas, especialmente com relação a trabalho e educação. Compreende-se segundo, Engels (2013, p. 13) trabalho, no seu sentido ontológico, sendo “condição básica e fundamental de toda a vida humana, [...] o trabalho criou o próprio homem”.

Para Frigotto, (2001, p. 74) “o trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância” e “também um

direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana.” Diante dessas constatações, não é qualquer forma de trabalho que pode ser considerada educativa, pois o trabalho que explora e aliena não pode servir para a construção de uma educação profissional emancipadora, pois assim a escola se colocaria em posição de subordinação ao que o capital exige.

Por fim, entende-se que para a construção de uma educação emancipadora é preciso superar a exploração e a alienação que são bases do capitalismo, pois a educação para a emancipação deve ser crítica, constituindo-se uma nova consciência social apoiada na liberdade e na equidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**. v. 19, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1740234-educa%C3%A7%C3%A3o-e-trabalho-bases-para-debater-a-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-emancipadora/Citing. Acesso em: 22 jun. 2022.

MEJÍA, Marco Raúl J. Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. **Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo**. Colombia, v. 2, p. 58-101, 2008. Disponível em: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27/24>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SARAIVA, Karla; NETO, Alfredo, Veiga. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**. v. 34, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, p. 689-704, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62524/65321>. Acesso em: 07 dez. 2021.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS E DESAFIOS NA ÚLTIMA DÉCADA NA REGIÃO DA AMAU

Juliana Alves da Silva

Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Sandra Simone Höpner Pierozan

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

sandra.pierozan@uffs.edu.br

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução

As políticas públicas assumem papel fundamental dentro do contexto social já que são elas que determinam as inúmeras atividades, projetos que poderão ocorrer na esfera pública, buscando atender as necessidades de todos os envolvidos naquele contexto. Dessa forma, estão estritamente ligadas às questões governamentais (municipal, estadual, federal) e políticas. São elas que instituem o funcionamento de setores da sociedade quando estes estão na esfera pública (educação, saúde, etc).

Em razão das especificidades, de cada um dos setores, as políticas públicas são responsáveis pela indicação de programas e ações em busca de atender as necessidades, e que para tanto, articulam diversas áreas de conhecimento para criar uma agenda, realizar o diagnóstico, propor ações, acompanhar/monitorar execução e avaliar os resultados. As políticas públicas que mais se aproximam da vida cotidiana são as políticas sociais já que estão diretamente relacionadas ao povo.

Desse modo, as políticas públicas implementadas para uma determinada região, seja em esfera federal, estadual ou municipal costumam retratar os principais aspectos recorrentes nessa. No setor educacional, a partir do que está predisposto nas políticas educacionais, é construído um trabalho administrativo e pedagógico dentro das redes e instituições de ensino, considerando as especificidades de cada etapa e nível de ensino.

A trajetória da educação das crianças, esteve por muito tempo, caracterizada como assistencialismo, onde as instituições e professores passavam muito tempo apenas sendo responsáveis pelos cuidados básicos da criança. Foi a partir da Constituição de 1934 que alguns conceitos começaram a ser repensados quanto a função da educação dentro do contexto social. Em termos educacionais, o ensino ganhou um tom mais formal, principalmente após a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A partir dela, conceitos surgiram e se modificaram, principalmente, o que compete às crianças e as diferentes formas de incentivá-la em seu processo de desenvolvimento, algo que se tornou mais claro a partir da reorganização de tais documentos em 1988 e 1996.

Desde a criação da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases) sancionada no ano de 1996 o conceito de criança e infância sofreram alterações. O que torna possível uma nova forma de atuação junto à Educação Infantil nas escolas, assim como o planejamento de demais políticas públicas como forma de assegurar que os direitos das crianças de fato sejam efetivados.

O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa que buscou compreender a Educação Infantil no contexto das políticas públicas, possibilitando assim averiguar como a Educação Infantil foi inserida nos planejamentos municipais na região da AMAU, para a década.

Desenvolvimento

Para que pudéssemos compreender melhor como foi organizado o atendimento a infância, especialmente nas classes de Educação Infantil, foi necessário estudar como se organizaram as políticas públicas para a educação no Brasil.

Os primeiros aspectos voltados à atividade educativa no Brasil surgiram a partir da necessidade da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. No entanto, acabou sendo por décadas privilégio de uma classe específica da sociedade em um contexto social emergente e necessitado de mão de obra especializada. Com o grande aumento da industrialização, isso se tornou ainda mais complexo. Com tais mudanças ocorrendo de forma muito rápida, tornou-se necessário que os indivíduos inclusos socialmente na mesma, buscassem se aperfeiçoar constantemente em relação às novas formas de trabalho. Nesse sentido, é possível ainda afirmar que com a necessidade de aperfeiçoamento para mão de obra no mercado de trabalho, emergiu a necessidade e o surgimento das primeiras práticas de atendimento às crianças (filhos de trabalhadores) em caráter assistencialista.

A educação nem sempre esteve disponível a todos, como vivenciamos hoje em que existe a oferta das etapas e modalidades de ensino gratuitamente, amparada e garantida por leis. Nos séculos anteriores esta era um privilégio unicamente de quem possuía dinheiro, as classes operárias, marginalizadas socialmente, não recebiam nenhum tipo de apoio, e a educação que hoje chamamos de Educação Infantil seguia o caráter assistencialista, voltada somente aos cuidados básicos enquanto os pais trabalhavam e sem amparo legal. A inexistência de políticas públicas voltadas à educação colaborou com a segregação desse contexto histórico.

As políticas educacionais deram um grande passo na década de 1960 com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assim como a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), garantindo o direito a educação através de normatizações claras. Em relação à Educação Infantil, além de permitir o atendimento especializado ao desenvolvimento da criança antes dos 3 anos, se configura como uma questão de organização para o contexto social, abrindo possibilidades para que as mulheres também pudessem se inserir no mercado de trabalho.

Na atualidade, para além da Constituição Federal (1988), outros mecanismos que asseguram tal direito, são o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB nº. 9394/96 que estabelece a formação integral da criança, onde a escola torna-se responsável por complementar a ação da família.

Diante de tal conjuntura, na década de 1990 foi construído e posto em vigor o primeiro Plano Decenal, plano esse responsável por determinar as metas estipuladas em esfera nacional para que posteriormente fossem realizados os Planos Estaduais e Municipais de Educação, para uma década.

Vigora atualmente o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que exigiu um novo planejamento nos entes federados. Os Planos Municipais apresentam maneira de garantir e articular no espaço local o atendimento à educação infantil estabelecendo várias estratégias na tentativa de suprir as necessidades considerando a realidade local.

No caso descrito pela presente pesquisa, foi analisado a meta 1, que corresponde a Educação Infantil, com a principal função de *Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PME.*

O presente trabalho definiu seu olhar na direção de 4 categorias: estrutura física, formação profissional, atendimento à criança e as modalidades (especial e indígenas), considerando as estratégias previstas nos PMEs. Tais categorias foram definidas por se interligarem ao assumir grande importância na constituição e organização de todo planejamento educacional.

Objetivo

No decorrer do presente trabalho buscamos discutir a educação infantil no contexto histórico das políticas públicas no Brasil e, em seguida, a forma como a região AMAU se organizou para compor o planejamento educacional de modo a atender as normativas brasileiras.

Metodologia

A presente pesquisa, qualitativa e documental, realizou-se a partir da análise dos Planos Municipais de Educação dos 32 municípios que compõem a região da Associação dos Municípios do Alt Uruguai (AMAU) considerando o atendimento da Educação Infantil em relação ao período da última década (2014-2024). Foram estudados os referidos planos, com foco na Meta 1 – Educação Infantil, e as referidas estratégias declaradas nos documentos considerando o referencial teórico de processo de implementação das políticas voltadas à Educação Infantil, composta por autores como Ferreira e Fonseca (2013), Lima (2020), Oliveira (2011), Ximenes e Grinkraut (2014), dentre outros.

Resultados

O que se evidenciou no decorrer da análise realizada é que apesar de ter amparo legal para organização e construção das políticas educacionais para a Educação Infantil, ainda há muito o que se buscar em termos de investimentos. Muitas das estratégias assumidas pelos municípios, em alguns

casos, nem começaram a acontecer justamente pela falta de investimentos, tanto em questões relacionadas a infraestrutura e materiais como no âmbito das formações e organização das equipes.

Em relação às estratégias relacionadas às questões de **estrutura física** podemos afirmar que há entre os municípios um “padrão”. As estratégias preveem obras de melhorias sobre a ampliação dos espaços, assim como a aquisição de equipamentos, e apenas 4 municípios preveem a criação de novas escolas para atender a demanda.

Na categoria **formação profissional**, as estratégias principais contam com a parceria entre as universidades e as prefeituras para constituírem suas formações buscando atender ao máximo as necessidades e especificidades de cada local para fornecimento de, no mínimo, a formação básica para todos os profissionais que atuam na educação. Alguns municípios acenaram a preocupação com a formação do profissional para a Educação Especial, porém sem explicitar como isso ocorrerá.

O **atendimento a criança**, preocupação que abrange desde as formas de deslocamento dessas crianças da escola para casa até as condições que possibilitem a sua permanência e participação no ambiente escolar ainda em idade de creche é evidenciada em todos os Planos, buscando assegurar o máximo possível de atendimento das crianças nos estabelecimentos escolares. Para além, alguns municípios apresentam a preocupação em garantir o ensino integral a estas crianças.

Quanto as **modalidades**, para a Educação Especial a preocupação está em possibilitar o acesso dessas crianças à escola, assim como a sua permanência e a necessidade de preparação/formação dos profissionais para atuação em sala de aula. A atenção em relação à Educação Indígena é garantir o acesso das crianças a escola, principalmente em comunidades do interior ao mesmo tempo em que sejam respeitadas sua cultura e todo seu contexto histórico, assim como inseri-los dentro do contexto social atual quando não estiverem em suas comunidades.

Por mais que existam propostas, se não houver a disponibilidade de todos os mecanismos necessários para que estas se efetivem, o trabalho pedagógico é afetado. Mais que garantir as políticas que assegurem os direitos da criança, é necessário garantir o suporte para que de fato possamos ter crianças e atendimento com qualidade dentro das escolas.

Referências

FERREIRA, Eliza Bortolozzi; FONSECA, Marília (org). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 83-104.

LIMA, Paulo Gomes. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13344>. p. 704-718, maio, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Amanda. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v. 4. n. 01. jun. 2014. p. 78-101. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/272>. Acesso em: 24 fev. 2022.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLAS DO CAMPO NO OESTE CATARINENSE

Juliana Bianchi Gilioli

Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Ledriana Minusculi Panis Cassol

Mestre em Educação pela UNOESC. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Águas Frias-SC

Willian Simões

Doutor em Geografia, pela UFPR. Professor nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul

Eixo 3: Formação de professores em tempos de BNCC e BNC-Formação

Introdução

O presente trabalho busca apresentar relato de experiência que trata da reorganização curricular e de ação de formação continuada de professores, que vem sendo vivenciada em duas escolas do campo no oeste catarinense que, diante de um contexto marcado hegemonicamente pelo fechamento de escolas nos espaços rurais do Brasil, buscam ressignificar o processo de escolarização a partir de uma articulação entre os pressupostos da educação do campo e da educação integral de tempo integral, assim como aumentar significativamente o número de matrículas.

Neste relato, procuramos salientar, ainda, sobre a necessidade de aprofundar o debate acerca da formação de professores que atuam em escolas do campo e em tempo integral, uma vez que as experiências que aqui serão relatadas têm sinalizado a necessidade de investimentos no campo da formação docente, sobretudo para melhor entendimento das diretrizes e dos pressupostos da Educação do Campo e que contribuam para melhor organização do trabalho pedagógico em escolas de tempo integral.

Sobre a experiência em andamento: resistência da escola no campo, reorganização curricular e formação continuada de professores

A experiência aqui relatada envolve os seguintes estabelecimentos de ensino: Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, localizada no espaço rural do município de Nova Itaberaba e; da Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho, do município de Águas Frias, ambas situadas no oeste de Santa Catarina. Estas escolas realizam atendimento para crianças de Pré Escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As constantes mudanças na dinâmica populacional nas comunidades, sobretudo marcada pela migração campo-cidade e envelhecimento da população no seio da agricultura familiar onde estas escolas estão inseridas (MELLO, 2016; HÜBNER, 2021)

ocasionando cada vez mais redução de matrículas, contribuiu para o primeiro dilema desta experiência: manter as escolas no campo.

As referidas escolas sempre estiveram situadas no campo, mas sempre seguiram e serviram a um currículo urbano e unificado, construídos na maioria das vezes pela secretaria de educação em parceria com os professores, porém, nunca pensado para uma educação que atendesse as necessidades da escola desde os territórios em que estão situadas. Portadoras de um processo pedagógico que não contemplava e ou não dialogava com as características, especificidades e interesses do território de vida dos sujeitos do campo, configurava-se em um ensino descontextualizado, gerando inclusive muitas desigualdades e a falsa ilusão de que a educação no urbano era melhor. Cabe salientar, ainda, que o quadro de professores continua sendo composto, principalmente, por professores temporários, fato que permanece desafiando uma adequada e contínua formação docente.

Assim, pode-se dizer que a educação otimizada era a educação rural, ou seja, um projeto educacional pensado para os sujeitos do campo, mas sem a sua participação (ARAÚJO, 2021). Sabemos que, no Brasil, o desenvolvimento desta perspectiva de educação contribuiu muito para a falta de políticas educacionais para o campo, induzindo ao puro fechamento das escolas e à nuclearização nas sedes dos municípios (LEITE, 1999; GHEDINI, 2017).

Seguindo esta lógica, tudo indicava que este também seria o destino das escolas de nosso relato, a não ser que, por meio de alguns esforços, houvesse uma alteração de panorama. Neste sentido, tendo em vista o que Freire (1996) já nos advertia em relação ao ensino e suas potencialidades de libertação e não de ser um dispositivo de mera transmissão do conhecimento, assim como por reconhecer o campo como um espaço de qualidade de vida, lugar de muitos saberes, onde também vivem sujeitos de direitos e, por acreditar que a escola é vida na comunidade, ambiente de encontro, de integração, de fortalecer os vínculos e de aumentar os repertórios de aprendizagens de seus sujeitos, a partir de uma ação extensionista que resultou de articulação que vêm envolvendo o poder municipal, a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a luta de um conjunto de educadores e educadoras e sua comunidade escolar tem sido o de resistir, não só mantendo a escola no campo, como também reorganizando sua matriz curricular e apostando em ações de formação continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo. Cabe destacar, ainda, que para aumentar o número de matrículas, as respectivas administrações públicas propuseram nuclearização de ciclo inverso, oferecendo a oportunidade às crianças urbanas de frequentarem a escola do campo.

Pode-se dizer que, a educação do campo nasce para contrapor à educação rural e quebrar com os paradigmas já existentes, oferecendo um projeto de educação e sociedade ao qual o protagonismo e a identidade do camponês seja valorizada e reconhecida, propondo currículos que “integrem os

conteúdos das áreas do conhecimento sistematizado com as experiências e necessidades da comunidade do campo” (ARAÚJO, 2021, p. 492).

Neste sentido, organizou-se todo um arcabouço que não se limita à escola, pois trata-se de reorganização curricular que compreende: matriz única, integral, integrada, integradora e em tempo integral. Está estruturada em três partes que se articulam e se completam, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são: Base Comum; Parte Diversificada; e Atividade Curricular de Tempo Integral (ACTI). Desta forma, a escola não só continuou garantindo às 800 horas distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar, conforme previsto na LDB 9.394/96, como ampliou o tempo de permanência para 1.400 horas/ano. Assim, são ofertados quatro dias da semana e uma manhã de escolarização em tempo integral, sendo que uma tarde por semana é dedicada ao planejamento integrado de toda equipe escolar.

Salientamos que as partes supramencionadas do currículo estão articuladas por macrocampos de conhecimentos, em que cada macrocampo é composto por um conjunto de temáticas de interesse (ementa temática) que podem ser tomadas para o trabalho pedagógico interdisciplinar, tanto nos componentes como nas oficinas. É no ementário de alguns destes macrocampos que podemos evidenciar a intencionalidade pedagógica em articular melhor o processo de escolarização e os conhecimentos científico-didáticos aos territórios de vida dos sujeitos do campo. Anterior à elaboração desta estrutura, a comunidade escolar, amparada em Caldart (2017), realizou-se um Inventário da Realidade (guia metodológico), para poder ter um maior conhecimento de seu entorno e obter informações necessárias e adequadas à constituição\descrição destes macrocampos.

Em suma, a nova matriz se configura como sendo, segundo o PPP (2020, p. 06) das escolas, resultado de “uma teia de relações em que toda ação educativa se configura como sendo oportunidade de ampliação do repertório intelectual, artístico, esportivo e de formação cidadã”. E neste sentido, o trabalho do professor se faz fundamental, pois é através dele que o currículo de fato se materializa, “sai do papel”. No entanto, precisa ter uma formação condizente a esta perspectiva de educação, possuir o domínio de saberes que são específicos a este currículo e portar-se de uma ação baseada em “fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas” (GATTI, 2019, p. 19).

Neste ano de 2022, vêm sendo realizado encontros de estudos mensais envolvendo as/os professoras/es das escolas, sempre às quartas-feiras, visando compreender melhor o conceito de educação do campo, de sujeitos do campo, os marcos legais e diretrizes da educação do campo no país e no estado de Santa Catarina, assim como para problematizar e refletir a respeito das possibilidades e potencialidades da oferta de escolarização de tempo integral na relação com os territórios de vida dos sujeitos escolares, seus saberes e experiências.

Considerações finais

À guisa das últimas palavras, importa dizer que o currículo vem se materializando por meio da organização do trabalho pedagógico dos professores, mas apresenta necessidade de aprofundar o debate e políticas em relação à formação inicial e continuada de professores que atuam nestas escolas, tendo em vista que, as experiências aqui descritas tem sinalizado fragilidades neste sentido. Muito embora as secretarias municipais em parceria com a UFFS estejam mobilizando práticas educativas que buscam fortalecer e efetivar o currículo, a exemplo da realização de cursos formativos e organização de grupo de estudos, compreendemos a necessidade de uma discussão mais profunda que envolve os saberes necessários para uma atuação nas escolas do campo a partir da perspectiva da educação do campo.

Por fim, reiteramos nossa compreensão de que formação de professores é estruturante para uma educação de qualidade, pois não se ensina aquilo que ainda não se compreende, que é desconhecido. A educação se constrói com trocas de experiências, debates, mudanças de práticas e formas de pensar. A educação do campo se materializa na experiência supramencionada graças à vontade de todos os envolvidos em fazer uma educação do campo com as especificidades do campo, mas em nossa compreensão precisa ocupar espaço no âmbito das políticas educacionais locais e regionais, assim como nas políticas de formação inicial de professores nas licenciaturas.

Referências

ARAÚJO, Aline Praxedes de. Educação do campo: um processo formativo emancipatório. SAJEBTT - **Soutn American Jornal el Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, UFAC, v.8 n.2 2(2021): Edição jan./abr. ISSN: 2446-4821.

CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDINI, Cecília Maria. **A Produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

HÜBNER, Renata. **Contribuições da Casa Familiar Rural de Saudades-SC para a permanência da juventude no campo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Chapecó, SC, 2021.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLO, Márcio Antônio. Transformações sociais recentes no espaço rural do oeste de Santa Catarina: migração, sucessão e celibato. In. **Anais do XLIV Congresso da SOBER**. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Fortaleza, 23-27 jul. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, Nova Itaberaba - SC, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho, Águas Frias - SC, 2020.

DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Juliana Cristina de Mello

Pós-Graduanda em Realidade Brasileira, e em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

A noção de juventude pode variar de acordo com a história das sociedades e os diferentes grupos sociais dentro de uma mesma sociedade, de uma mesma cultura. Compreender a juventude é uma tarefa complexa, da qual é necessário lançar mão de diferentes abordagens científicas e metodológicas.

Portanto, o que se quer nesse trabalho é problematizar algumas formulações sobre juventude, que estão, assim como as formulações de todos os conceitos, determinadas pelas relações de poder que permeiam toda a sociedade e destacar outras que teoricamente se apresentam mais representativas da realidade que se insere nessa pesquisa. A existência de diferentes conceitos expressa uma disputa de ideias. Nesse sentido, há uma possibilidade diversa de concepções, de recortes, de caracterização ao abordar juventude, entendidas aqui como opção intencional de quem o faz.

O objetivo deste trabalho é discutir os entendimentos acerca do conceito de juventude, na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), diante de autores extraídos de elaborações utilizadas pelo Coletivo Nacional de Juventude do MST.

Como metodologia realizou-se pesquisa documental e bibliográfica sobre o conceito de juventude, a partir dos referenciais teóricos identificados no debate realizado pela organização. Ainda sobre essa questão, ocorreu uma entrevista com um integrante do Coletivo Nacional de Juventude, para complementar as informações levantadas na pesquisa bibliográfica e documental.

Resultados/ discussões

Encontramos elementos que contribuem na formulação de parâmetros para o debate teórico sobre juventude no MST na entrevista com um dos membros do Coletivo Nacional de Juventude. Segundo ele, apesar de compreender a presença da diversidade ao falar em juventude, não é utilizada uma perspectiva teórica que trabalha com juventudes, “[...] partimos da concepção de que a juventude tem classe, é um sujeito político de transformação, é o que a gente chama de potencial transformador da juventude, embora também esteja sujeito a posições conservadoras na sociedade [...]” (ENTREVISTADO, 04/04/2019). O entrevistado ainda relata que é constante o esforço em

utilizar da teoria marxista para realizar a abordagem do tema juventude, mas, ainda é um desafio aprofundar as elaborações coletivas realizadas no interior do MST.

Uma das dimensões usualmente consideradas nas distintas definições é a classificação etária. No entanto, a utilização dessa dimensão como padronizadora é problematizada por Bourdieu (1984), quando defende que a idade definida biologicamente é um objeto manipulável, na medida que não encontra uma unidade social constituída em um grupo, ou interesses comuns de determinados sujeitos. O autor exemplifica que “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém. [...] a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos” (BOURDIEU, p. 113).

Novaes (2007) reforça esse questionamento,

De início, vale lembrar que questionar a universalidade da categoria juventude significa reconhecer sua historicidade. Variam as idades cronológicas e as expectativas que as sociedades constroem sobre seus jovens. De fato, definições sobre infância, juventude e maturidade foram ganhando conteúdos, contornos sociais e jurídicos ao longo da história, no bojo de disputas econômicas e políticas. São arbitrários culturais e regras socialmente construídas que determinam quando, como e por meio de quais rituais as sociedades reconhecem as passagens entre estas fases da vida (NOVAES, 2007, p. 01).

Gropo (2000) define juventude como uma categoria social, que torna-se uma representação sócio-cultural na medida em que “[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (GROPPO, 2000, p. 08). E ao mesmo tempo como uma situação social “[...] vivida em comum por certos indivíduos” (GROPPO, 2000, p. 08) a exemplo da pertença a uma classe, etnia ou gênero.

Janata (2016), traz os aspectos históricos do termo juventude, que fundamentalmente “[...] nos levam a compreender que o ato de trabalhar é uma atividade que está presente na delimitação da juventude moderna desde a sua origem” (JANATA, p. 17). Entretanto, segundo ela, há também os filhos da burguesia, que nesse mesmo período histórico possuíram o usufruto de ter a juventude como tempo de não trabalho, dedicando-se principalmente aos estudos. A autora aprofunda o debate apoiada em Abramo, explicitando a ideia de juventude como um tempo de socialização e preparação para uma vida autônoma, como uma criação surgida nesse tempo e que apresenta discrepância a realidade dos jovens da classe trabalhadora submetidos à necessidade do trabalho. Nas palavras da autora, “[...] o padrão para se definir a condição juvenil está apoiado nos jovens burgueses. Assim, foram eles que imprimiram “[...] o conteúdo da noção moderna de juventude[...].” (JANATA, 2016, p.20).

Com base nisso, abre-se um conflito entre as “ideias burguesas”, que circundam o conceito de juventude em grande proporção na atualidade e a materialidade em que vivem aqueles que pertencem

à classe trabalhadora. Além de não ser possível gozar desse tempo de “liberdade”, os jovens vivem um contexto de privações ainda mais profundas, com a negação de direitos fundamentais como educação, lazer, cultura e o próprio acesso ao trabalho e renda. Assim, pode-se dizer que a “[...] condição etária e de classe se relacionam” (JANATA, 2016, p. 18). A autora, continua discorrendo,

Assumimos a perspectiva de que, embora a juventude possua marcas definidoras que distingam esse tempo de vida de outros, por outro lado, não pode apenas ser compreendida como um tempo em si, porque só existe na relação com o outro, que é o não jovem, diante da universalidade que envolve ambos (JANATA, 2019, p. 18).

Tendo em vista que o jovem só existe em relação ao outro que não é jovem (adulto), e por conseguinte, em relação ao contexto social que os envolve, é necessário afastar de vez o debate da juventude da concepção idealista e a-histórica que se constituiu ao decorrer dos tempos. “Juventude é uma categoria geracional que encerra na classe suas questões fundamentais” (JANATA, 2016, p. 17). A crise da juventude, retratada por tantos autores, precisa ser compreendida em relação a crise da classe trabalhadora, em decorrência das contradições do próprio sistema capitalista, como expressa a autora,

Contraditoriamente, a juventude é criada e ao mesmo tempo desperdiçada pela sociedade moderna. O que, em outras palavras, significa que todo esse potencial juvenil é aprisionado pelas condições objetivas de sua vida, efetivamente sob a ordem do capital. Não é possível à juventude se realizar plenamente numa sociedade em que os seres humanos são parciais e fragmentados, em que desejos e propósitos, normas e princípios éticos são irrealizáveis, ou o são desigualmente (JANATA, 2016, p. 23).

Ampliando essa argumentação, Ianni (1968) desenvolve e defende uma concepção do jovem que se funda numa compreensão “*histórico- estrutural do comportamento humano*”. Dessa maneira, “O jovem não é visto abstratamente, desvinculado do universo econômico e sócio-cultural em que se produz, mas exatamente em conexão com esse universo, conforme ele afeta a consciência da situação da própria pessoa, da classe social e da sociedade global” (IANNI, 1968, p. 240). Para o autor, o essencial para compreender o comportamento juvenil na era capitalista é visualizar as condições de sua inserção na estrutura global, que está na base dos processos psicológicos, sociais e culturais, do que os especialistas apresentam como um período de crises (IANNI, 1968).

Por meio de uma discussão sobre as perspectivas teóricas utilizada para trabalhar a juventude no MST, percebe-se a juventude como um conceito permeado pelas relações de poder, construída na relação entre o jovem e o não jovem, e na relação de ambos com a universalidade, apreendendo na classe social a centralidade de sua interpretação.

Referências

GROPPO, Luís Antonio. A juventude como categoria social. In: **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 253-281. (Coleção Educação para Todos; 16).

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. Extraído de: BOURDIEU, P. 1984. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112-121.

JANATA, Natacha Eugênia. “**Juventude que ousa lutar!**”: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

JANATA, Natacha Eugênia. Reflexões sobre a juventude do campo e do MST. In: **1º Cartilha de formação da Juventude Sem Terra**. Coletivo Nacional de Juventude do MST, 2016.

IANNI, Octavio. O jovem radical. In: BRITTO, S. (org.). **Sociologia da Juventude I**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DO NORTE DO RS

Laercio Francisco Sponchiado

Mestre em Educação e professor na EEEM Professor João Germano Imlau, Erechim, RS.
laerciosponchiado@gmail.com

Marilane Maria Wolff Paim

Doutora em educação, professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.
marilanewp@gmail.com

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

O presente resumo “As percepções dos professores sobre a inclusão/exclusão no contexto de uma escola do Norte do RS” é um recorte da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim – RS. O tema surgiu a partir das indagações que nos fazíamos a respeito da inclusão dos estudantes com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, especialmente no que tange à relação do professor com esses estudantes.

A reflexão sobre as políticas de formação dos professores é um tema/assunto que está sempre em discussão e em constante necessidade de aprofundamento. Uma formação contínua e integral que dê conta de diversos aspectos, como a superação de uma visão tecnicista e alienadora; a formação de estudantes com capacidade de reflexão crítica e emancipadora; uma formação que possibilite aos professores e estudantes à constante pesquisa, como instrumento de aprendizagem; um enfoque que propicie a relação entre professores e estudantes, proporcionando um ambiente escolar agradável e de sentimento de pertença e, finalmente, uma formação que auxilie os professores a se comprometerem com a prática da inclusão escolar.

A partir dessa preocupação buscamos fontes que pudessem nos ajudar a embasar as questões acerca da inclusão/exclusão dos estudantes e entrevistas diretamente com os professores envolvidos no dia a dia em sala de aula. Foi uma pesquisa intensa e reveladora do quanto ainda temos que caminhar na direção de uma inclusão de todos os estudantes em nossas escolas, uma vez que ainda está presente de forma recorrente a falta de compreensão e clareza de alguns professores sobre o que é a inclusão, acompanhada de um discurso e de uma prática excludentes em relação ao estudante com deficiência, bem como a necessidade do envolvimento de toda escola quando o assunto é a educação inclusiva.

Objetivo

Investigar a compreensão dos professores sobre a inclusão/exclusão dos estudantes com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento.

Metodologia

Para atingir esse propósito, utilizamos a pesquisa qualitativa, de campo (grupo focal) e bibliográfica, dialogando com os autores que tratam da educação inclusiva, além dos principais documentos brasileiros e declarações mundiais sobre a temática.

Na intenção de aprofundar e buscar algumas explicações para o problema a ser pesquisado, realizamos a pesquisa numa escola da rede estadual de ensino, localizada na região central do município de Erechim, na região Norte do Rio Grande do Sul, que tem registrado no seu projeto político pedagógico os princípios da inclusão. Nela, estão presentes estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e a modalidade de EJA (1º ao 3º ano). Dentre esse público estão os estudantes que possuem alguma deficiência como: visual, intelectual, auditiva, autismo, Síndrome de Down e Síndrome de Asperger.

A pesquisa desenvolveu-se a partir das entrevistas com 11 professores que atuam no Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, das áreas de Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens.

Resultados

Ao aprofundar o tema da exclusão, percebemos que o sistema escolar está alicerçado sobre num paradigma tradicional, constituído por um conjunto de disciplinas isoladas, com conhecimentos fragmentados, com professores especializados em determinadas áreas, com estudantes classificados/rotulados em “normais” e “não-normais”. Retratando esse modelo, Dewey (1979) descreve:

[...] em nome da disciplina e boa ordem, as condições escolares frequentemente se aproximam, tanto quanto possível, da monotonia e uniformidade. Mesas e cadeiras em posição fixa. Alunos arregimentados com precisão militar. O mesmo compêndio, manuseado por longo período, com exclusão de toda outra leitura (DEWEY, 1979, p. 60).

Corroborando com essa ideia, Nóvoa (2019) afirma que o modelo escolar consolidou-se há cerca de 150 anos e que se mantém essencialmente nos mesmos moldes até hoje, com mesma organização do espaço da sala de aula, com os estudantes dispostos em filas, um atrás do outro, quadro negro ou brancos, períodos de tempo regular e com um currículo homogêneo.

Nessa mesma linha de raciocínio, concordamos com Mantoan (2003) ao fazer referência ao sistema de ensino fragmentado, mecanicista, que divide o estudante em grupos, que não valoriza sua subjetividade e nem respeita suas diferenças.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino

em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2003, p. 13-14).

Sob essa perspectiva, é possível dialogar com algumas manifestações registradas durante a pesquisa. É o caso do professor que acredita ser difícil trabalhar com estudantes deficientes e que o melhor seria que frequentassem um ambiente escolar “especializado”, como as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), visto que nela teriam pessoas melhores capacitadas. “Porque a meu ver, fica difícil para mim ter ideias diferentes, porque como isso também tudo é novo. A gente diz: ‘Ah, tem a necessidade especial’, só que até pouco tempo atrás era na APAE. Então, as professoras de APAE são muito preparadas para isso” (PROFESSOR 8, 2020).

Outra ideia recorrente no discurso dos professores pesquisados é a proposta de integração, que não é inclusão, mas uma forma sutil de exclusão. A esse respeito Mantoan (2003) faz uma distinção entre esses dois termos. Para ela, o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, possibilitando ao estudante diversos tipos de atendimento, com ensino itinerante, salas de recursos, ensino domiciliar e outros. “Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (2003, p. 15). Quanto à inclusão, a autora afirma que “as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar” (2003, p. 16).

Durante a pesquisa, constatou-se posicionamentos contraditórios dos entrevistados, quando defendem que a “inclusão” deve ser feita aos poucos, evidenciando uma forma sutil de exclusão. E, ainda, esse pensamento também aparece ao afirmarem que os estudantes deficientes prejudicam os outros vistos como “normais” e, que esses últimos, teriam que serem preparados quando da presença dos primeiros.

Para Mantoan (2003, p. 38), ensinar na perspectiva inclusiva requer a superação de um “ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e integradora”. Nessa perspectiva, são significativos os relatos a seguir. O primeiro, refere-se ao olhar amoroso e acolhedor para com os estudantes: “Então, eu olho sim diferente para eles, mas como um olhar acolhedor, um olhar amoroso, de fazê-los se sentirem bem, que mesmo que não tá tudo bem, mas naquele momento estando ali na minha aula, está tudo bem sim, na matemática, tá tudo bem” (PROFESSOR 8, 2020). O segundo relato vem do Professor 11 (2020), que fala do exercício de colocar-se no lugar do outro para buscar compreendê-lo. “Então, se colocar um pouco no lugar dessas pessoas. Se a gente puder ajudar um pouquinho, porque ignorar e passar não contribui em nada” (PROFESSOR 11, 2020). Já um terceiro relato chama a atenção à questão do vínculo que se estabelece entre professor e estudante, a qual contribui para a inclusão, expressando que “para os alunos da inclusão, seja qual for a questão,

o vínculo e a confiança que ele tem no professor é o que vai ajudar ele na aprendizagem” (PROFESSOR 1, 2020).

Percebemos, ainda, que uma educação que se pretenda ser inclusiva deve perpassar todos os setores da escola, devendo começar desde a portaria, passando pela secretaria, pelo refeitório, pela equipe de limpeza e merenda, pela equipe diretiva, pela coordenação pedagógica, pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pelos professores de sala de aula comum e estudantes como um todo.

Diante desse contexto escolar, percebemos que alguns professores desenvolvem uma prática realmente inclusiva de todos os estudantes, quando reconhecem suas dificuldades e de seus estudantes, quando procuram aproximar-se e colocar-se no lugar do outro e quando valorizam as contribuições de cada um no processo de aprendizagem. Por outro lado, poucos professores fazem o processo de reflexão de sua prática, reconhecendo as lacunas de sua formação tanto inicial como continuada e buscam a superação das mesmas. A maioria fica se lamentando, culpando o Estado que não dá suporte para a formação ou até mesmo os estudantes que são malandros, que se escondem atrás da deficiência, que possuem o “capeta encarnado”. Enquanto ficamos à procura de um culpado, não percebemos que, muitas vezes, somos nós, enquanto professores, que devemos fazer o processo de saída em busca de melhores condições de espaço, de uma formação mais aprofundada, da constante revisão das nossas práticas, com vistas à inclusão de todos os estudantes no meio escolar.

Referências

DEWEY, John. **Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. São Paulo, SP: Nacional, 1979.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê/ Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA ASSESOAR

Cristiane Katzer

Graduação em Geografia Licenciatura pela UNIOESTE/PR

Lunéia Catiane de Souza

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação "Dinâmica, Utilização e Preservação do Meio Ambiente" pela UNIOESTE/PR

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

Ao longo dos mais de 50 anos de história da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR, a educação popular tem-se sido um alicerce em todos os trabalhos desenvolvidos por esta organização, principalmente na região Sudoeste do Paraná, como ferramenta na luta pela emancipação de toda forma de opressão. Por isso, a ASSESOAR contribui na articulação de organizações e movimentos sociais populares regionais, nacionais e internacionais de defesa dos direitos de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, com ações relacionadas à agroecologia, à formação política e à educação pública, na perspectiva da construção do projeto popular.

Na educação popular existe não só um acúmulo teórico como corrente pedagógica, mas também um acúmulo de pensamento e sabedoria como movimento que anima processos formativos com populações subalternas, com suas organizações, redes e movimentos. Estas práticas não são tanto a aplicação de uma concepção educacional, mas sua recriação e reinvenção, por conta da pluralidade de contextos, temáticas e atores com os quais interage; em consequência, vêm se gerando práticas e saberes emergentes, que devem ser documentados e tornar-se objetos de reflexão, na busca da reconstrução da educação popular como pedagogia emancipadora (CARRILLO, 2013, p. 16).

O desenvolvimento dos trabalhos da ASSESOAR é organizado a partir da realidade de cada momento da história. Neste último período, principalmente depois da pandemia da COVID-19, que iniciou em 2020, a partir da intensificação da crise que o Brasil já estava passando nas últimas décadas, as atividades foram sendo construídas para contribuir com a luta da classe trabalhadora a partir dos desafios que foram sendo impostos para o povo, como a precarização da saúde, educação, moradia, direitos, alimentação e assim por diante. Precariedades estas, resultados do projeto de sociedade do capital em expropriar o povo e a natureza aprofundando uma estrutura de Estado mínimo em condições de vida e direitos da sociedade brasileira.

Os três eixos principais: Agroecologia, Formação política e Educação pública, são desenvolvidos a partir da educação popular, como “uma ferramenta da organização popular que ajuda a traduzir, divulgar e recriar o saber; que contribui e acompanha a elaboração e a implantação de sua estratégia;

que qualifica pessoas que se dispõem a transformar, pela raiz, o sistema capitalista” (CEPIS, 2021, p. 02).

Diante disso, na agroecologia desenvolve o fortalecimento da segurança e soberania alimentar, no campo e na cidade, através da ampliação regional da agroecologia. Na formação política no fortalecimento das organizações e movimentos sociais populares, a partir da articulação, da formação, do trabalho de base e da luta popular. E na educação, na defesa a partir de ações envolvendo os professores(as), pais, mães, estudantes e comunidades na construção de processos e materiais pedagógicos e da mobilização política.

No campo da articulação extrapola os limites sudoestinos, mas a principal ação é desenvolvida na Região Sudoeste do Paraná, junto a agricultores/as familiares, camponeses/as, assentados/as da reforma agrária, atingidos/as por barragens, trabalhadores/as urbanos, indígenas, povos tradicionais, em condições de vulnerabilidade econômica, social e cultural, professores/as, estudantes e estagiários da escola pública, pesquisadores e profissionais de organizações estatais e populares.

Objetivo

Este trabalho tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR, na formação política, na educação pública e na agroecologia oriundas da concepção de educação popular como ferramenta de organização popular para a emancipação da classe trabalhadora na transformação da realidade.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, foram sintetizadas as informações referentes as atividades desenvolvidas pela ASSESOAR, a partir dos informativos disponibilizados das Assembleias Ordinárias.

Resultados

A luta pela transformação da realidade sem opressores e oprimidos é um processo gradual e contínuo. Na sua história, a ASSESOAR desenvolve sua contribuição a partir de práticas concretas, do trabalho de base, de fomentar prioritariamente processos coletivos, fortalecimento de organizações locais e qualificação (política e tecnológica) para a organização e para a luta dos trabalhadores/as como forma de transformação social.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (PAULO FREIRE).

Referências

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora.

In: Danilo R. Streck, Maria Teresa Esteban (orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 15-32.

CEPIS. Sobre a Educação Popular. Roteiro para debate, jun. 2021.

POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO E EXAMES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AMBIENTE DE DISPUTAS

Michele Luciane Blind de Moraes

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNOESC/SC e bolsista do Capes

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

Na historicização do caso brasileiro, nem sempre se contou com uma Política Nacional de Avaliação, ainda que, pela via do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), regulamentado na década de 1990, alguns estados brasileiros desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação nesse período, são exemplos os estados de São Paulo (Saresp), Minas Gerais (Simave) e Ceará (Space).

Segundo Freitas (2015, p. 1), para dispor de uma boa educação é necessário ter uma política pública própria para a educação brasileira. Contudo, inverteu-se o processo “[...] e vamos pagar um preço alto por isso, nos dando conta, no momento seguinte, que a política educacional não foi adequadamente definida, pois estava baseada em conceitos equivocados de pressão sobre as escolas e seus profissionais”. Para o autor, o Plano Nacional de Educação (PNE) não pode ser considerado uma política, pois, não contém a organicidade necessária a uma política. Conclui que “o esboço de política pública mais próximo que temos é o texto da CONAE – Conferência Nacional de Educação – que não foi considerado para nada na questão da elaboração da base nacional obrigatória”.

Diante de tantos avanços e retrocessos, tendo em vista o imperativo de desenvolver um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), em 2017, foi delineada uma proposta para sua implantação, conforme o disposto no artigo 11 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Tal proposta visava estabelecer sistemas de avaliação “[...] mais amplos, participativos e diversificados, que forneçam um conjunto maior de subsídios para formulação, acompanhamento e melhoria de políticas mais inclusivas e equitativas, além de contribuições para aprimoramento das demandas sociais por direitos” (Brasil. Inep, 2017, p. 12). Em linhas gerais, a avaliação não deveria ter foco apenas no rendimento escolar como “produto” da prática social, portanto, todo o processo educativo deveria ser considerado.

Acrescenta-se ainda que, em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental, documento de caráter normativo que definiu o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo dessas etapas da educação básica. No bojo da implementação da BNCC, por

meio da Resolução CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi estabelecido que, até o fim de 2018, as matrizes de referência das avaliações educacionais em larga escala fossem alinhadas ao novo referencial curricular (BRASIL, 2017).

Essa movimentação no ano de 2017, parece, ter fornecido indícios para prospectar as mudanças no Saeb, enfim, uma política nacional, fato concretizado no ano seguinte, com o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que não implementou o Sinaeb, todavia, regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.

Objetivo

O estudo buscou identificar os posicionamentos recentes de estudiosos brasileiros da área da educação sobre a avaliação educacional e a política nacional instaurada a partir do ano 2018, com o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018.

Metodologia

O texto em pauta compreendeu estudo exploratório de artigos, o percurso teórico-metodológico foi orientado por pressupostos da pesquisa qualitativa nos termos referidos por Triviños (1987). Segundo discorre o autor, a referida escolha metodológica “[...] intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

O recorte temporal foi artigos publicados entre os anos de 2018 a 2021, retirados das bases de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – anais da 39ª Reunião Nacional, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os filtros de busca foram: i) artigos em português; ii) educação como área de concentração; e, iii) descritor: “avaliação educacional”. Os descritores deveriam estar no título, resumo e/ou palavras-chave.

Resultados

Na busca pelo *corpus*, foram encontrados noventa e dois artigos que agrupamos em três eixos temáticos com temas afins. Contudo, dois artigos destoaram dos demais por procurarem mapear a produção do conhecimento, em determinado período, sobre avaliação educacional. Dessa forma, não foram incluídos nos três eixos temáticos, conforme Quadro 01.

Quadro 01: Distribuição dos trabalhos por banco de dados e quantitativo.

Eixos Temáticos	Anped	Capes	SciELO	Total de Trabalhos
Estado, Políticas e Sistemas de Avaliação	07	07	31	45
Avaliação e Educação Superior	02	07	21	30
Avaliação e gestão da	02	03	10	15

educação				
Total	11	17	62	90

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados.

No tocante ao eixo temático *Estado, políticas e sistemas de avaliação*, as questões que emergem dos subtemas analisados ressaltam as características centrais de um Estado formulador, regulador e avaliador de resultados, dito de outra forma, um Estado pautado por políticas de regulação por resultados. Essas características têm influenciado mudanças, que seguem preceitos da ideologia neoliberal, na formação dos trabalhadores brasileiros.

Outra questão sobressalente tem relação com o desempenho nas avaliações em larga escala que corroboram formulação das políticas públicas educacionais no Brasil. Percebeu-se que apenas tomar por base o desempenho não é suficiente. Ficou evidente que é preciso usar as informações advindas das avaliações para outros fins. Atualmente, os resultados de desempenho induzem a práticas curriculares e pedagógicas nas escolas brasileiras comprovando reducionismo e controle curricular. De fato, a avaliação externa e o currículo acabaram por regulamentar o trabalho docente.

As pesquisas desvelaram disparidade entre o discurso oficial e a realidade no contexto escolar. Se os textos normativos e oficiais tendiam a anunciar que as avaliações dariam suporte para elevar a qualidade da educação e auxiliar na tomada de decisão das instituições de ensino, influenciando a docência, plataformas curriculares, práticas e processos pedagógicos e aplicação eficiente de recursos financeiros, os estudos acadêmicos demonstraram que tais influências não produziram o resultado esperado.

No tocante ao eixo *Avaliação e educação superior* foi possível constatar algumas questões para o campo educacional. A primeira delas é que pesquisadores vem chamando atenção para o caráter da educação superior nos moldes da lógica do mercado, moldes neoliberais. Isso pode ser constatado, especialmente, com o aumento significativo das IES privadas acarretando na precarização nas condições de trabalho docente e aumento de desemprego. Uma questão atrelada a essa, é a influência dos Organismos Internacionais na produção de políticas para a educação superior no Brasil, seguindo um modelo mercantilista e privatista em que as avaliações são dispositivos de fiscalização pelos órgãos competentes. Outra questão que emergiu dos artigos está dividida em dois pontos importantes: o primeiro diz respeito a formação docente sem formação para o pensamento crítico; o segundo ponto defende que a formação em avaliação é frágil. Nesse quesito, foi evidenciado que as avaliações nortearam o trabalho docente e que essa falta de formação para a lida com os resultados dos testes trará prejuízos para a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no que tange a análise do eixo temático *Avaliação e gestão da educação*, as questões candentes que emergiram da análise dos artigos sobre avaliação educacional evidenciaram que, com a Nova Gestão Pública, a regulação assumiu um novo papel atribuindo aos gestores mais controle

dos sistemas de ensino, contudo, com autonomia restrita. Outra questão refere-se ao duplo desafio enfrentado pelo gestor escolar: aumentar a participação da sociedade civil e professores, pelo discurso da democratização; ao mesmo tempo em que deve seguir a racionalidade neoliberal utilizando modelos menos democráticos e técnicos. Como os autores ressaltaram, passa a caracterizar-se como uma gestão gerencial. Dessa feita, o Estado Avaliador assume sua face mais perversa, a qual, o desempenho educacional subsidia a qualidade do ensino ofertada. Responsabilizam-se gestores e professores pelos resultados alcançados nas instituições de ensino.

A educação de direito tem sido transformada em prestadora de serviço, configurando-se como uma organização empresarial em detrimento de sua constituição inicial como instituição social. Há evidências da aplicação de conceitos como quase mercado na educação e aumento da desresponsabilização estatal.

De fato, mesmo passados três anos da sua homologação, ainda há escassez de discussões acadêmico-científicas sobre a referida Política Nacional. Das produções aqui analisadas, não houve discussões sobre o contributo do Saeb para o campo educacional e sua reformulação ainda se apresenta nublada. Na verdade, as avaliações não têm deixado um legado favorável como instrumento para políticas públicas brasileiras. Ressalta-se que ela não deveria ser examinada isoladamente, e sim, em articulação à BNCC e ao IDEB, uma vez que entendemos que há uma proposição que deseja instaurar uma ideologia privatista para a educação brasileira.

A temática da avaliação educacional envolve ambiente de disputas. De um lado, seu uso é defendido em articulação com mecanismos de participação dos indivíduos no desenvolvimento, execução e avaliação de políticas públicas para implantação de sistemas nacionais de avaliação e, de outro, conclamado seu uso por correntes neoliberais sob uma perspectiva economicista baseada na eficiência e eficácia das ações empreendidas por agentes da esfera pública.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 9.432, de 29 de junho de 2018. *Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica*.

FREITAS, Luiz Carlos de. Política Educacional e Base Nacional – final. Avaliação Educacional - *Blog do Freitas*. 18 de setembro de 2015. Disponível em: <Política Educacional e Base Nacional – final | Resultados da pesquisa | AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas (avaliacaoeducacional.com)>. Acesso em: 22 abr. 2022

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

O GESTOR ESCOLAR E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Murilo Bonavigo Boller

Acadêmico do curso especialização Teorias e Metodologias da Educação IFRS/*Campus* Sertão

Sandra Simone Hopner Pierozan

Professora adjunta da UFFS/*Campus* Erechim

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução

A educação brasileira é tema de diversas discussões e repercussões no cenário nacional no que se refere a estruturação e qualidade do ensino, preocupando e colocando em alerta todos os que estão inseridos e se interessam pela educação no país.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2018, que dispõe sobre um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e, ao mesmo tempo enfatiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), provocou diversos debates acerca da centralidade e direcionamento assumidos pelo governo.

A BNCC integra a política nacional de Educação Básica e busca o alinhamento de ações nas esferas administrativas e incidirá além da formulação dos currículos dos sistemas e das redes na formação de professores, na avaliação, na elaboração de conteúdos educacionais e nos critérios de atendimento assumidos pelo sistema educacional.

Com a publicação da Base ficou explícito que este documento fundamenta-se na definição de aprendizagens essenciais que devem assegurar aos estudantes as competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse ponto, do conceito de competências, é um dos mais criticados, pois apresenta um entendimento distinto sobre currículo e sobre o modo de entender e fazer a educação, contrariando documentos legais anteriores.

Além do documento em si e da explicitação dos mecanismos de implementação e alteração provocada em nível educacional nacional e locais, como documentos e publicações emitidos pelo MEC e secretarias estaduais e municipais, bem como nos estabelecimentos privados, existem ainda os recursos utilizados pelas mídias para que ocorra a mobilização social, especialmente preparando o “aceite” da BNCC. As revistas pedagógicas, publicadas inicialmente impressas e mais recentemente digitais, podem ser destacadas como ferramenta de divulgação de ideias ligadas à educação, para um público direcionado, como professores, diretores e demais profissionais da educação.

Há mais de três décadas no Brasil, a revista Nova Escola (RNE), é um meio de pesquisa de referência para a educação brasileira. Os **objetivos** da pesquisa foram construídos de modo a entender como a revista assumiu o discurso da BNCC e como ela impacta o papel do gestor escolar. Considerando que a própria LDB 9394/96, já falava em uma futura Base, realizamos a análise do fascículo *BNCC na prática - Guia para a implementação na Gestão Educacional* publicado pela Associação Nova Escola e Fundação Lemann, tendo em vista as implicações aos gestores escolares para atender as demandas de implementação da BNCC. Outro objetivo traçado buscou recuperar na literatura específica aspectos da gestão escolar, bem como da Base Nacional Comum Curricular para compreender como o discurso das organizações se apresenta e impacta na gestão escolar.

Revista, Gestão e a Base

A realização de uma pesquisa, conta com um importante passo que é o seu planejamento, momento em que organizamos etapas, prevemos caminhos e buscamos leituras que nos permitam olhar para um objeto de modo a entendê-lo segundo uma interpretação possível naquele momento e condições. Nesse cenário, o desenho metodológico da pesquisa, compreende a abordagem qualitativa.

O trabalho caracteriza-se como documental, na análise de revistas e o *Guia* produzidos pela Associação Nova Escola, e bibliográfica, apoiando-se em autores referências para as análises, com destaque para Ferreira (2000) e Libâneo (2001) nos aspectos da gestão escolar, e de Silva (2009) tratando-se de revistas pedagógicas.

Para a realização do trabalho, foi analisado o exemplar digital do *Guia*, publicado em 2018, articulado a leitura do documento final da BNCC disponibilizado pelo MEC buscando a identificação de como a gestão escolar é apresentada, partindo-se do pressuposto de que a revista é, inclusive, utilizada para divulgação de propostas aprovadas por organismos governamentais e do terceiro setor.

As revistas que tratam de questões educativas, chamadas de revistas pedagógicas são publicações destinadas principalmente a professores, gestores e indivíduos envolvidos e preocupados com a área educacional. A divulgação das ideias nas revistas pedagógicas conta com a publicação editorial por meio de uma organização que atende um público-alvo e para tanto se organizam em áreas de conhecimento específicas. Assim, além de atender aos objetivos da própria editora, essas publicações geralmente acatam os objetivos daqueles que nela investem, e na relação com o leitor/professor os títulos e anúncios das publicações e reportagens chamam atenção e mostram a forma como o professor deve agir com relação a sua turma ou mesmo em suas práticas pedagógicas.

A Nova Escola é então um produto editorial que busca atingir o professor e o gestor e, quando consideramos os títulos das matérias percebe-se que apostam na dificuldade destes em realizarem seu trabalho, apontando aos mesmos soluções, receitas que poderão ser replicadas em sua instituição.

Observando com atenção as capas dos exemplares dos anos 2018 a 2020 fica evidente que de modo contínuo as matérias exploraram a temática da implementação da BNCC, traçando responsabilidades para os educadores e gestores.

Um dos grandes desafios brasileiros foi regulamentar a educação de acordo com a Constituição Federal de 1988, o que ocorreu com a LDB de 1996. Estas leis refletem a busca pela democracia no país, no contexto da educação brasileira, e nessa caminhada emerge um conceito novo, o de gestão da escola, superando o enfoque limitado de administração, de trabalhos carregados de burocracia e centralizados na figura de uma pessoa que definisse os rumos da instituição.

A compreensão de gestão vem do entendimento de que os problemas educacionais são complexos e que demandam ações articuladas e conjuntas na superação de situações difíceis e cotidianas nas escolas, e por sua vez a gestão democrática vincula-se a participação dos docentes e da comunidade escolar na construção da proposta político-pedagógica, a autonomia financeira e também na escolha dos gestores. Ao referenciar a gestão da escola é importante reforçar o entendimento de que esta, para atender as necessidades da escola, seja desempenhada por uma equipe gestora. Visto que são diversas as dimensões que articulam a escola, as tarefas decorrentes dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos necessitam ser assumidas por profissionais que ao realizarem seu trabalho, articulem-se para a promoção do propósito da escola.

O contexto de criação da BNCC realiza-se na prescrição de conteúdos que possam ser aplicados no trabalho, contudo sem a reflexão das concepções de homem, de sociedade e de trabalho que são tão importantes na elaboração de projetos políticos-pedagógicos, por exemplo. Com a implementação da Base abrangendo todas as escolas no país, ocorre uma alteração nas demandas, colocando o currículo proposto no documento como a nova perspectiva que a escola deve assumir.

O discurso, imbuído no Guia, de que devemos garantir os direitos de aprendizagem e de que a educação necessita de transformação busca suprimir o direito à educação, que é bem mais amplo, e configura um direito social de todos os indivíduos, bem como indica que a transformação ocorrerá alinhada às competências e habilidades, características de propostas do mundo do trabalho onde a escola precisa preparar o indivíduo para o uso de sua força de trabalho e não para a cidadania.

Consideramos que o fascículo publicado é uma ferramenta para difundir ideias e práticas em educação, e nesse sentido, os resultados obtidos nos permitem a compreensão de que o *Guia* trata a implementação da BNCC como uma forma de qualificar a educação contudo sem enfatizar o caráter democrático previsto na legislação, o que possivelmente seja devido ao fato da publicação e distribuição do fascículo ser financiada por organismos não governamentais.

Resultados

A aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular foi, e continua sendo, uma política pública que repercutiu na mídia de forma geral e gerou expectativas de alterações

profundas no sistema educativo brasileiro. A mídia, busca além de informar, utilizar suas abordagens como forma de difundir suas próprias concepções. Quando estudamos temas relevantes para a educação, que geram movimentação em grande escala, faz-se importante uma discussão acerca de como as informações estão chegando à escola, para os educadores, a partir de ferramentas de circulação de informações de fácil acesso.

Nesse sentido, conhecer de modo mais aproximado uma revista pedagógica de grande circulação, e um dos seus materiais criados especificamente para difundir a implementação da BNCC junto aos gestores, estudando as propostas do *Guia*, bem como identificar concepções sobre a temática, possibilitou a percepção acerca das potencialidades dessas publicações impressas segmentadas para a difusão de ideias em educação.

Por meio desta pesquisa documental tivemos a oportunidade de observar como as informações a respeito da BNCC são disponibilizadas aos educadores, por intermédio tanto do Ministério da Educação, como por empresas do terceiro setor que defendem a reestruturação curricular, o que justifica o fato de, não haver nos materiais observados considerações que tratem a nova política como negativa ou que coloquem em questão a sua real necessidade.

Ao nos debruçarmos sobre materiais já escritos sobre a gestão escolar, bem como sobre a influência das ideias contidas em revistas pedagógicas exercem na construção de concepções de seus leitores, averiguamos quais os papéis atribuído aos gestores escolares na implementação da BNCC.

O modelo apresentado aposta na racionalização do tempo, omite o debate e direciona tanto o trabalho do gestor que está promovendo a formação como do professor que está participando. Não passa, ao nosso ver, de um encontro que dispensa a reflexão e interação dos participantes. Cabe ainda salientar que com o *Guia*, o processo da gestão escolar, é esvaziado das perspectivas de autonomia, de gestão democrática. O trabalho coletivo com e para a comunidade escolar fica subsumido, o que justifica a preocupação de que a Base não só regula conteúdos, mas delimita ações, atividades, metodologias, e acima de tudo, regula e controla a escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017.

FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GESTÃO ESCOLAR. **A Base Nacional chega a escola**. Rio de Janeiro: Abril, ano VI, n. 65, fev. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10113/edicao-65> . Acesso em: 30 maio 2020.

GUIA para implementação na Gestão Educacional – BNCC na prática. Rio de Janeiro: Associação Nova Escola & Fundação Lemann, 2018. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/121/bncc-para-gestores-faca-o-download-do-pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e a Gestão da Escola** - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

SILVA, Dora Alice Belavenutti Martins da. **A mídia a serviço da educação**: a revista Nova Escola. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Marília, Marília, 2009.

MULHERES E ALIMENTAÇÃO: CONHECIMENTO SOBRE PANC NO CONTEXTO DAS ACADÊMICAS DA UFFS ERECHIM

Rhuane Cristine Fonseca Salles

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
rhuped@gmail.com

Naira Estela Roesler Mohr

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
nairamohr@uffs.edu.br

Eixo 5: Territorialidades, sustentabilidade, saúde e práticas agroecológicas

Introdução

O tema deste trabalho está relacionado com os resultados obtidos em um projeto de iniciação científica realizado no período de agosto de 2020 e julho de 2021 intitulado: “O conhecimento feminino e a alimentação alternativa: uso das plantas alimentícias não convencionais por mulheres na região da UFFS”. O objetivo central foi o desenvolvimento de estudos sobre diferentes tipos de plantas não convencionais usadas na alimentação, conhecidas, cultivadas e utilizadas por estudantes mulheres no *Campus* Erechim. Devido às condições objetivas da Pandemia de COVID-19 e os reflexos disto nas ações da universidade, o projeto sofreu limitações, restringindo-se aos estudos teóricos e uma pesquisa de campo realizada de forma remota.

Metodologia

A abordagem de análise de resultados foi de cunho quali-quantitativa, contando com pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo foi submetida ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UFFS, e aprovada pelo Parecer Nº 4.401.098 em 16/11/2021. Utilizou-se, um questionário *on-line* contendo 12 perguntas, as quais abordaram questões a partir de três eixos: a) dados pessoais; b) dados sobre a alimentação da família. c) dados sobre plantas alimentícias não convencionais. O questionário foi enviado à lista de estudantes matriculadas no semestre 2020/2, nos cursos de graduação e pós-graduação no *Campus* Erechim, obtendo-se a devolução de 134. A partir do retorno dos questionários realizou-se a análise quantitativa, de aspectos alimentares das participantes e diagnosticou-se as principais plantas conhecidas e cultivadas por elas, elencando as espécies mais comuns de utilização. Analisou-se ainda aspectos relacionados à alimentação das estudantes, considerando as seguintes categorias: hábitos alimentares e origem de alimentos consumidos. A pesquisa bibliográfica acompanhou o decorrer das análises, no intuito de dar suporte científico ao estudo das plantas.

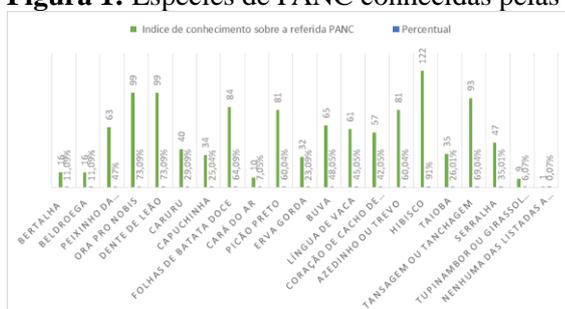
Resultados

Sobre o perfil das participantes observou-se que a adesão de maior destaque foi de estudantes dos seguintes cursos: Pedagogia (30,6%); Mestrado (14,9%); Agronomia (10,4%) Engenharia Ambiental (7,5%) e frequentantes de cursos de Especialização (7,5%). Importante destacar que houve participação de estudantes de todos os cursos. Sobre o local de moradia 72 estudantes declararam residência em Erechim, 52 em outros municípios do Rio Grande do Sul e 07 declararam residir em outro Estado. Ainda sobre a localização de residência das participantes 79,9% declararam residir em perímetro urbano enquanto que 20,1% afirmaram morar em área rural. Referente a ocupação das mulheres estudantes que participaram da pesquisa observou-se 74 das participantes destacaram as atividades domésticas como atividade de grande exigência, 41 estudantes declararam emprego formal de 8 horas diárias, 25 estudantes estão no trabalho agrícola, 19 destacaram que desempenham trabalho informal, 8 na produção artesanal e 16 assinalaram outro tipo de atividades.

Em relação ao contexto familiar das participantes e desdobramentos sobre a alimentação identificou-se uma significativa dependência da aquisição de alimentos em mercados convencionais sendo a resposta mais evidenciada. Também, identificou-se elementos em torno de mudanças alimentares decorrentes da pandemia, onde cerca de 15% mencionou dificuldades neste sentido. Ressaltamos que alguns aspectos foram apresentados como: a elevação de preço dos alimentos, o cotidiano agitado no cenário de pandemia impedindo dispor o tempo necessário para o preparo das refeições e a ausência do Restaurante Universitário da UFFS que possibilitava uma dieta alimentar de qualidade com preço acessível.

A segunda parte da pesquisa estava focada na utilização das PANC, onde listou-se algumas espécies e solicitou-se que as participantes identificassem as mesmas a partir de questões fechadas sobre o seguinte: plantas conhecidas (ou que já ouviram falar), plantas utilizadas na alimentação, plantas cultivadas. De acordo com as interações observou-se o seguinte resultado em relação ao conhecimento de alguns tipos de PANC:

Figura 1: Espécies de PANC conhecidas pelas estudantes



Fonte: Resultado do Projeto PIBIC 2021 organizado pelas Autoras

Em seguida solicitou-se que as estudantes mencionassem as espécies de PANC que conheciam e não estivessem presentes na lista do questionário. Foram mencionadas as seguintes

plantas: Goiabeira; Pata de Vaca; Cidreira; Tomate Cereja; Roseira; Jiquiri; Pinhão; Palmito; Bambu; Broto de bambu; Manjerição; Trapoeraba; Erva Baleeira; Caraguatá; Erva Moura (Fuá); Samambaia; Flor de abóbora; Amor perfeito; Orquídea comestível; Violeta de jardim; Radicci do mato; Radicci de polaco; Espinheira Santa; Folha de beterraba; Folha de mamão; Folha de cenoura; Folha de couve; Inhame; Maria Pretinha; Jaca; Esponja vegetal; Nabo do mato; Urtigão; Alçafrão; Açafrão da terra laranja e roxo; Peixinho da horta/ Pulmonária; Azedinha/ trevo; Beldroega; Beldroegão; Raiz de salsa; Cambuquira; Maracujás; Moringa; Erva Gorda; Manto de viúva; Araruta; Physalis; Figo da índia; Dente de leão; Batata Yacon; Funcho; Confrei; Balsamo. Observamos que muitas destas mencionadas já estavam na lista e/ou são conhecidas por outra denominação. Isto revela o vasto repertório de nomenclaturas de caráter popular, de diferenças regionais e de tradição oral que envolve a temática, podendo complexificar alguns entendimentos. Por outro lado, significa uma rica diversidade de conhecimentos muitas vezes desconsiderados.

As plantas mais citadas pelas participantes foram: Hibisco (*Hibiscus rosa-sinensis* L; *Hibiscus acetosella* Welw.ex Hiern); Ora pro Nobis (*Pereskia aculeata*), e Dente de Leão (*Taraxacum officinale*).

Como destaque do questionário uma questão de caráter aberto visou explorar as opiniões das participantes, não sendo de caráter obrigatória. Dentre as 32 respostas obtidas observou-se que: a) algumas participantes conheciam algumas plantas porém não as identificavam como comestíveis; b) muitas ressaltaram a importância da discussão sobre o tema dadas as dificuldades alimentares atuais; c) identificou-se que a horta presente na universidade é desconhecida para muitos discentes, despertando questionamentos sobre possibilidades de maior utilização deste espaço; d) ocorreram manifestações alegando que tal pesquisa provocou o interesse por uma alimentação mais saudável e alternativa; e) algumas discentes reconheceram conhecer muito pouco sobre o tema; f) surgiram solicitações acerca de produção de cartilhas que possam divulgar o manejo e cultivo de PANC em espaços pequenos e manifestações sobre processos de formação remota sobre o cultivo e preparo destes alimentos. De modo geral, as manifestações obtidas foram satisfatórias em relação ao tema demonstrando interesse na continuidade e aprofundamento do presente estudo realizado.

O estudo também teve o enfoque nos estudos feministas relacionando a questão da alimentação a outras demais tarefas que historicamente sobrecarregam as mulheres. Compactuamos com a interpretação de que a divisão social do trabalho, incluindo a divisão sexual, reforçada pelas relações de poder do patriarcado, já ocorriam em outros modos de produção, mas se intensificam no atual. Assim, como afirma Safiotti (2013), é no capitalismo que a segmentação das tarefas consegue se aperfeiçoar a tal ponto que se torna necessária a promoção de recursos de exploração de seres humanos e da natureza, bem como a justificativa para esse processo.

A pesquisa corroborou com outros estudos, como os de Kinupp e Lorenzi (2014), identificando que o interesse pelas plantas alimentícias não convencionais vem apresentando uma crescente. No decorrer do processo de pesquisa, observou-se que, muitas provocações e reflexões surgiram, requisitando a ampliação de leituras e interpretações sobre a natureza e sobre a sociedade, bem como, a necessidade de instituir processos formativos de caráter interdisciplinar. Por fim, ressaltamos que a da relação entre conhecimento feminino e alimentação, é uma tema amplo e complexo, impulsionador de antigas e novas discussões, principalmente referendado pelo significativo interesse demonstrado pelas participantes da investigação.

A pesquisa possibilitou a publicação de um capítulo de livro e de artigo científico na Revista Cadernos da ABA, além da apresentação em dois eventos: no XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, em 16/05/21, e na XI Jornada de Iniciação Científica (JIC) da UFFS, em 23 a 26/11/21, recebendo neste o “Prêmio Jovem Pesquisador”.

Referências

KINUPP, Valdely Ferreira; LORENZI, Harri. **Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) no Brasil: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas**. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2014. 768 p.

MOHR, Naira Estela Roesler; SALLES, Rhuane Cristine Fonseca. **O trabalho de produzir conhecimento: a(in)visibilidade da mulher na agroecologia**. Cadernos de Agroecologia (Associação Brasileira de Agroecologia) Convergências e divergências: mulheres, feminismos e agroecologia. v. 16, n. 1, 2021.

MOHR, Naira Estela Roesler; MARQUES, Siomara Aparecida; SALLES, Rhuane Cristine Fonseca; CORRÊA, Pamela Marmentini. **O sentido educativo do trabalho agroecológico desenvolvido pelas mulheres**. In: ODY, Leandro Carlos; MOHR, Matheus Fernando. Educação e Agroecologia: interfaces entre o popular e o científico. Curitiba: CRV, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A Mulher na Sociedade de Classes**. Mito e realidade.3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALLES, Rhuane Cristine Fonseca; MOHR, Naira Estela Roesler. **A pesquisa com as plantas alimentícias não convencionais na UFFS Erechim: possibilidades de diálogo**. In: CAVANHI, Alana; SOUZA, Micheli Silveira de; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (Org). Leituras Freireanas em tempos de incerteza. Memórias, Registros e Anais do XXII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

SALLES, Rhuane Cristine Fonseca; MOHR, Estela Roesler Mohr. **O conhecimento feminino e a alimentação alternativa: uso de plantas alimentícias não convencionais por mulheres na região da UFFS Erechim**. Anais da XI Jornada de Iniciação Científica – JIC, 2021.

Agradecimentos

FAPERGS – Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul, pela concessão de bolsa de iniciação científica, no período de agosto de 2020 a julho de 2021.

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA SOCIAL E AMBIENTAL (ATES) NA EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES REASSENTADAS

Maristela da Costa Leite

Doutoranda em Geografia pela UNIOESTE/PR

Natiele Aparecida Minusculi

Cursando especialização em Realidade Brasileira da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Sara de Souza Arnauts

Cursando especialização em Realidade Brasileira da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

Este trabalho possui uma abordagem a partir da atuação de uma equipe de Assistência Técnica, Social e Ambiental - ATES, na região sudoeste do Paraná, com um grupo de mulheres atingidas pela Usina Baixo Iguaçu. Nesse sentido, este trabalho faz a análise de como esse grupo de mulheres reassentadas vive nas localidades de Realeza e Santa Tereza do Oeste, relatando seus problemas e buscando soluções para restabelecer seu modo de vida.

O movimento dos atingidos por barragens firma o entendimento de que a implementação de usinas hidrelétricas viola vários direitos. Na implantação da Usina Baixo Iguaçu não foi diferente, muitas pessoas foram afetadas pelo estabelecimento desta usina. As mulheres são as principais afetadas. Isso porque as mulheres, em sua maioria, são as responsáveis pelas dinâmicas de organização familiar. Foram negados a elas o direito à participação em debates e tomadas de decisões, inclusive, por seus companheiros.

Em razão disso, demonstra-se a importância das atividades realizadas pela ATES para a emancipação dessas mulheres no processo de luta política organizada pelos atingidos.

Objetivo

A dinâmica apresentada no projeto tem por objetivo geral trazer o sentimento de pertença as atingidas a suas novas realidades no RRC, através de ações que as referenciam como sujeitas de direitos, trabalhando também no processo de trocas de saberes, culturas populares, além de discussões específicas sobre direitos das mulheres, questões de gênero e estimulando o fortalecimento vínculos.

Metodologia

O projeto foi fruto de uma construção coletiva. O processo organizativo iniciou através das lutas, percepções da prática do MAB e ATES sobre a importância da organização das mulheres, em 2022 com a inserção de uma discente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no Estágio supervisionado II, organizou-se o trabalho com as mulheres sobre m conjunto a intervenção do estágio.

O projeto constitui-se por encontros com temas distintos, é importante destacar que a metodologia utilizada para escolher os temas norteadores foi a construção participativa, conhecido como pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1985) é pensada através de uma ação visando a resolução de um problema coletivo ou uma situação que os sujeitos podem estar presentes nas ações.

Os encontros foram realizados com mulheres de ambos os reassentamentos, até o momento foram realizadas 03 (três) atividades. A primeira foi um espaço de acolhida, construção e definição dos próximos temas, para que os assuntos fossem de interesse primeiramente do público-alvo. O segundo encontro foi uma parceria com o projeto de extensão da UNIOESTE, Núcleo Maria da Penha (NUMAPE), foi trabalhado sobre os tipos de violência contra as mulheres, auto-estima e Lei Maria da Penha. O terceiro encontro foi um espaço de descontração, místicas, trocas de artesanatos e atividades lúdicas, foi o encontro de encerramento do período de estágio da aluna supracitada.

É importante destacar que o projeto é realizado mensalmente, os temas dos próximos encontros já estão definidos e serão executados pela equipe da ATES.

Resultados

As populações atingidas por barragens sofrem graves violações dos seus direitos, e as mulheres são impactadas de forma direta e enfrentando as maiores dificuldades para recompor seus modos de vida. Por isso a auto organização das mulheres se torna central para a contribuição na luta das populações atingidas. O presente trabalho obteve como resultado o fortalecimento da união do coletivo, o entendimento das mulheres referente ao acesso aos seus direitos, autoconhecimento e pertencimento a sociedade, entendimento sobre a conjuntura política, o impacto da implantação da usina e a importância da sua participação em debates e decisões, e também confirmou a importância da atuação da ATES para o desenvolvimento da comunidade.

Figura 1: Atividade com grupo de mulheres e NUMAPE



Fonte: Acervo do autor.

Referências

UCHIMURA, Guilherme Cavicchioli, **Populações atingidas por barragens no Paraná [livro eletrônico] : como e por que lutamos por direitos**. Curitiba: Terra de Direitos, 2022.

THIOLLENT Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BORDANDO OS NOSSOS DIREITOS. Disponível <<https://mab.org.br/mulheres/>> Acesso: 14 jul. 2020.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A IMPORTÂNCIA DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA/RS

Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter
Aline Marasca
Rosimeri Dudar Girsch

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

O presente trabalho trata das perspectivas iniciais a respeito da implantação da proposta de educação do campo em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Santa Rosa. Mais especificamente trata da análise de um diagnóstico inicial realizado no ano de 2020 e que serve como base para as fundamentações e construção de tema gerador e eixos norteadores/temas transversais que facilitarão e indicarão o trabalho a ser seguido.

Quando nos referimos à educação do campo podemos dizer que

[...] a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

Dessa forma a educação do campo que se projeta na escola em questão busca ressaltar a questão do ser – educando enquanto sujeito ativo e participante da comunidade em que vive. Leva-se em consideração seus aspectos histórico-culturais para nortear todos os processos de ensino-aprendizagem. Nestes preceitos é necessário que se desenvolva, para e com os envolvidos, uma metodologia onde se possa levantar hipóteses e ao mesmo tempo propor soluções, ou caminhos que possam levar à mitigação de “problemas” a fim de transformar não somente o sujeito, mas também o coletivo.

Sendo assim, o diagnóstico que foi realizado e que é apresentado neste trabalho baseia-se em investigação temática, que, segundo Freire (2016) “envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (FREIRE, 2016, p. 140).

Segundo análise realizada sobre os dados desta investigação temática, surge o tema gerador e os eixos norteadores ou temas transversais que embasarão a proposta pedagógica da escola do campo, construída através da participação dos vários atores sociais envolvidos na comunidade escolar.

Quando se fala em tema gerador Freire (2016) aponta que este “não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não” (FREIRE, 2016, p. 122).

Por conseguinte e junto ao tema gerador surgem os conteúdos transversais, ou eixos norteadores, ou como a Base Nacional Comum Curricular - Brasil (2019) propõe, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que “são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante” (BRASIL, 2019, p. 7).

Objetivo

O objetivo do presente trabalho é apresentar como o diagnóstico da realidade das famílias dos alunos serviram como base para a implantação da proposta de educação do campo em uma escola no interior do município de Santa Rosa/RS. Da mesma forma, os dados coletados também servem como referência/base para nortear o tema gerador, eixos e temas através da transversalidade de conteúdos e conhecimentos, para assim desenvolver uma proposta pedagógica.

Metodologia

O diagnóstico foi realizado no ano de 2020 com as famílias dos alunos matriculados na escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, Bela União, interior do município de Santa Rosa/RS. Foi desenvolvido através de plataforma Google Formulários e questionários impressos e analisados, inicialmente, de forma quantitativa e posteriormente, qualitativamente. Todos os 91 alunos responderam aos questionários. Cabe ressaltar que aqui destacaremos as questões que mais deram suporte para o embasamento da proposta pedagógica desta pesquisa.

Os questionários utilizados no formulário enviado às famílias e que basearam a investigação temática consistiram em averiguar a renda das famílias, religião, constituição familiar, grau de instrução e profissão dos pais, análises sobre a escola, sobre tempo de estudo, se possuíam eletrônicos em casa, entre outros questionamentos. Já quanto à realidade vinculada à agricultura, questionou-se sobre horta, pomar, atividades agrícolas e não agrícolas, área cultivada e produtos cultivados, se possuíam maquinários e como classificava sua produção.

Resultados

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo está ligada a Rede Municipal de Ensino e oferece Ensino Fundamental Completo e Educação Infantil (Pré I e II). Os alunos, em sua maioria, provêm das redondezas da escola, possuem formação familiar diversificada, valores e conceitos próprios, dispostos a aprender, conviver, interagir e participar. São nativos digitais, bom nível social, motivados, curiosos, ativos e preocupados com o meio ambiente, uma vez que provém, na sua grande maioria, da agricultura. As famílias são constituídas na maioria pelo pai, mãe e filhos.

Os educandos possuem renda familiar baixa, sendo que 19% possuem renda inferior a 1 salário mínimo, 18% possuem renda de 1 salário mínimo, e em 42% das famílias renda é de 1 a 2 salários mínimos. O grau de instrução dos pais, na maioria, é de Ensino Fundamental Incompleto, e das mães, Ensino Médio Completo. A origem étnica das famílias é diversificada, mas predomina a brasileira, a alemã e a italiana. A maioria dos pais trabalham na agricultura.

Como a grande maioria dos nossos alunos são provenientes da agricultura familiar, optou-se por pesquisar quanto à produção para subsistência, sendo que 73% possuem horta em casa e 66% possuem pomar. Quanto às atividades agrícolas, 73% as realizam, podendo destacar criações (porco, galinha, gado de leite, terneiros, cavalo, boi na engorda, peixe, coelho, ovelha, pato, peru) e plantações (soja, milho, mandioca, vassoura, pastagem, batata, amendoim, cana-de-açúcar, melão, pepino, abóbora, feijão, trigo). 15% das famílias realizam atividades não agrícolas, que consistem na sua grande maioria, artesanato. Quanto à quantidade total de área que as famílias possuem, 42,5% das famílias possuem até 4 hectares, servindo, a grande maioria para cultivo de milho e pastagens para os animais. As atividades agrícolas, na sua maioria são realizadas de forma manual, pois 72% não possuem maquinários para auxiliar nas atividades. Já no que se refere à utilização ou não de agrotóxicos na produção, as famílias classificaram como: 43% utilizam agrotóxicos e 57% classificam sua produção como orgânica ou em transição para base ecológica.

Nesse contexto, observa-se que as famílias, na sua grande maioria, são de pequenos agricultores familiares, por isso a importância em se trabalhar com propostas integradas nas diferentes disciplinas, que incentivem a produção de alimentos para subsistência das famílias. Dessa forma, busca-se relacionar ao contexto real dos educandos, bem como valorizar essa importante atividade, a fim de que se instigue os educandos a permanecerem no campo, ou em qualquer lugar da sociedade, exercendo seu papel com consciência e autonomia.

Através do diagnóstico realizado com as famílias, obteve-se uma visão da realidade na qual a escola do campo está inserida. Serve para subsidiar o trabalho com eixos/temas geradores, transversalidade de conteúdos e conhecimentos, bem como embasar a proposta pedagógica a ser desenvolvida. Com um trabalho participativo e colaborativo do coletivo do grupo dos professores, funcionários e equipe diretiva, o tema gerador e seus temas transversais ou eixos norteadores que surgiram a partir deste diagnóstico/investigação temática são identificados na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Tema gerador e temas transversais da escola do campo



Fonte: Acervo dos autores.

Neste sentido, a escola do campo inicia sua proposta pedagógica com base nos levantamentos construídos a muitas mãos. Cabe ressaltar que ainda é um processo em construção, pois inicia-se um trabalho que terá longo prazo para discussão, implementação e troca de saberes com todos os envolvidos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: DF, 2019.

CALDART, Roseli S. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DA ATUAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES

Paulo Roberto Antunes

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE/UFFS

Sandra Simone Hopner Pierozan

Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE/UFFS

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução

A Escola, não se pode eximir o papel de buscar uma formação cidadã, voltada para a participação crítica, em que todos tenham voz e vez, assim como não pode deixar de colocar toda sua força na criação alternativa de espaços de participação social e com isso rebater uma organização conservadora de gestão que busca ampliar a sua atuação. Como argumenta Libâneo:

[...] é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes (LIBÂNEO, 2006, p. 328).

Nesse sentido, para colaborar, dentro de uma visão humanista e participativa do todo que se compreende comunidade escolar, formou-se, no decorrer do tempo, um colegiado representativo dos segmentos que compõem a escola, denominado Conselho Escolar, que legalmente de forma explícita, possui funções: “consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras.” (RIO GRANDE DO SUL, 1995) para deliberar e educar as gerações sob a sua responsabilidade.

O Conselho Escolar (CE) é o órgão maior quanto à tomada de decisões ocorre na estrutura interna da escola. Ele representa os segmentos escolares através de seus conselheiros oriundos das diversas parcelas que compõem a escola: pais, alunos, professores e funcionários. Esse conselho é um dos maiores exemplos da reprodução da participação social que se busca quando é instigado programar uma gestão democrática nas diversas funções escolares, que pode ter na sociedade apoio para desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Com essa intenção é possível, mesmo que de forma indireta, afirmar que movimentos acadêmicos, como são os mestrados profissionais em educação, podem contribuir para a orientação e o desenvolvimento de muitas ações oriundas das políticas educacionais diretamente na prática escolar.

Dessa forma, pelo pensamento de que o CE é uma formação humana, formado por mulheres e homens que se constituem pela sua ascensão da consciência coletiva efetivada de maneira concreta na ação continuada de trabalho, seja pela ação ou pela interação em um processo de transformação individual e do coletivo escolar, não restam dúvidas que será trabalhado com a concepção pedagógica dialética.

Enquanto a pedagogia da essência é extremamente determinista, mecânica, e a concepção existencialista é voluntarista e pessimista, a pedagogia dialética da educação é social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do homem coletivo, voltada, portanto para o futuro. (GADOTTI, 2001, p. 157).

Uma das mudanças, oriundas das últimas décadas, foi a maior importância atribuída aos CE para a construção de uma gestão democrática da escola com maior representação das suas funções.

A função pedagógica, embora não esteja explicitada graficamente na legislação e em muitas teorias, ela se encontra transpassando implicitamente as demais funções, como podem ser compreendidas a partir da leitura das funções mais conhecidas, pois a função pedagógica refere-se ao acompanhamento que deve ser prestado em relação às ações pedagógicas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, deve ser feito de maneira constante, com objetivo de identificar problemas e sugerir alternativas que tenham como resultado o crescimento dos alunos em todos os seus aspectos e assim, fazendo a diferença na comunidade em que participam.

Dessa forma, a função político-pedagógica do Conselho Escolar se expressa no “olhar” comprometido que desenvolve durante todo o processo educacional, tendo como foco privilegiado a aprendizagem, qual seja: no planejamento, na implementação e na avaliação das ações da escola. (BRASIL, MEC, 2004, p. 18).

Portanto, com base nos estudos já realizados, é possível afirmar que o tema dos Conselhos Escolares já teve um grande impulso no início dos anos 2000, quando, como resultado de grande mobilização democrática da sociedade brasileira, deu fortes passos para a constituição de um conselho por escola em todo o país. Esse movimento fez surgir o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, na gestão do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, e conseqüentemente muitas pesquisas sobre o assunto foram desenvolvidas nos anos seguintes. Os tempos passaram, mas a necessidade de participação e consolidação da gestão democrática continua, cada vez mais, necessária a fim de garantir e ampliar o espaço de participação popular nas entidades sociais.

Objetivo

Identificar características da gestão democrática, a partir da atuação dos Conselhos Escolares, estimulando a participação, dentro de uma concepção dialética, com especial atenção à função pedagógica.

Metodologia

A pesquisa, em andamento, é qualitativa, e busca averiguar dados descritivos na busca de resultados através de um método de investigação científica, seguindo os ensinamentos de que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares” (MINAYO, 2002).

O estudo conta com a pesquisa bibliográfica, partindo de reflexões básicas sobre o tema, -com o conhecimento na perspectiva de uma educação cidadã de Paulo Freire, de uma educação transformadora com indicativos dos caminhos e como caminhar de Ângela Antunes, contribuições da gestão democrática, organização e gestão da escola de José Carlos Libâneo e Vitor Paro, da política e cultura na sociedade democrática de Norberto Bobbio, do apoio em políticas públicas de Luis Fernando Dourado, e com a dinâmica histórica dos conselhos de educação no Brasil de Genuíno Bordignon para assim ajudar a constituir base científica do estudo, entre outros.

A pesquisa conta com análises de alguns documentos que estão ligados diretamente ao tema: lei Estadual Gaúcha 10.576/95 que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público estadual e dá outras providências, suas alterações e regulamentações por portarias administrativas e a Proposta Político Pedagógica das escolas onde serão realizados os estudos.

Na pesquisa de campo será realizada a análise das atas do CE da escola investigada, questionário com representantes dos segmentos e a observação das reuniões dos CE nessa escola.

A análise dos dados seguirá as indicações da análise de conteúdo de Laurence Bardin com as etapas da organização (levantamento do material coletado), codificação, dividida em unidade de registro e unidade temática, (BARDIN, 2016), a partir das expressões; gestão democrática, participação popular e termos similares e por fim a codificação em uma categorização semântica dos conceitos analisados.

Resultados

Em razão da pesquisa estar em desenvolvimento, a princípio, as análises do referencial teórico delimitado nos leva a construir hipóteses de um Conselho Escolar moldado nas estruturas legais que foram resultados de mobilizações populares e agora, após alguns anos de um forte trabalho de construção dos conselhos com apoio do MEC na gestão dos Ministros Cristovam Buarque e Fernando Haddad, a investigação estará também disposta a observar os frutos desse trabalho.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: **Conselhos**

Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Ignez Pinto Navarro... [et al]. Brasília: MEC, SEB, 2004.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIO GRANDE DO SUL, Lei 10.576/95 “**Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências.**”. Porto Alegre/RS, nov. 1995. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-10576-1995-rio-grande-do-sul-altera-o-art-114-da-lei-complementar-n>. Acesso em: 27 fev. 2022.

A OFENSIVA ULTRANEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O CASO DO *HOMESCHOOLING*

Rafael Baldin

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFFS/*Campus* Chapecó
Assistente em Administração na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
rafaelutfpr@gmail.com

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

O Brasil passa nesse momento pela chamada “onda marrom”, uma reorganização das “novas direitas” (GALLEGO, 2018, p. 13), neoconservadoras, reacionárias, profascistas e ultraneoliberais, que passaram, a partir do golpe de 2016 a exercer a agência e o protagonismo político, e, a partir de 2019, com viés autoritário e antidemocrático, personificado no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Com um discurso econômico de austeridade à custa de direitos sociais como a Educação, as políticas ultraneoliberais se alinham a um conservadorismo religioso. Decorridos duzentos e trinta anos da apresentação do relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública laica, gratuita, mista e igual para todos de Condorcet, “um dos mais contumazes críticos da ‘obscuridade’ religiosa” (NASCIMENTO, 2008, p. 48; PERIN, 2015, p. 10), o recalque de frações sectárias, fundamentalistas e extremistas de segmentos religiosos lança uma verdadeira “cruzada” em favor do que se convencionou chamar de *homeschooling* - e que aqui nos referiremos como “escolarização doméstica” (PENNA, 2019, p. 10-11).

Contudo, o advento da escola laica não foi uma vitória revolucionária, antes foi uma transação (PONCE, 2003, p. 153), pois a tentativa de o Estado liberal de conquistar a hegemonia no campo pedagógico foi eivada de graves contradições. Entre elas a de que a Igreja era vista pela classe dominante como um poderoso instrumento ideológico, verdade que dissimula até os dias atuais, impedindo que forças libertadoras e revolucionárias sejam postas em marcha.

E, é nesse campo de embates que projetos legislativos de “escolarização doméstica” foram apresentados desde 1994, no bojo de movimentos conservadores que se conformaram posteriormente no Escola sem Partido, calcado na desconfiança em relação à instituição escolar (e notadamente contra os(as) professores(as)) e no pânico moral. É um discurso irradiado desde os núcleos familiares e que bebe de ideologias hegemônicas do Capital (particularmente estadunidense, mas não só) que desconsidera as realidades sociais e subtrai o educando da prática concreta, do chão onde é construído o conhecimento escolar, da diversidade, da tolerância.

Com o apoio do atual governo (quase metade dos projetos foram apresentados após o Golpe de 2016), aos 19 de maio p. p. foi aprovado pela Câmara dos Deputados o projeto de lei nº 3.179/2012, que ora tramita em regime de urgência no Senado. Tal iniciativa pretende alterar as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

Urge discutir a proposta do projeto de lei em trâmite através da reflexão, da crítica, da denúncia e da proposta. Da reflexão sobre qual modelo de Educação queremos. Da crítica ao modelo capitalista da Educação como mercadoria. Da denúncia de uma nova forma de cerceamento da atividade libertadora do ensino. Da proposta de uma educação que produza conhecimento verdadeiro sobre a sociedade em que vivemos e que esse conhecimento seja relevante teoricamente e que seja útil para as lutas sociais.

Objetivo

Analisar criticamente a proposta de “escolarização doméstica” que o projeto de lei encerra, suas implicações nas instituições escolares, nas políticas públicas, na socialização do alunato, na privatização da questão pública.

Metodologia

Adotamos o materialismo histórico-dialético na revisão teórica da literatura acadêmica (fontes primárias) e de matérias jornalísticas (fontes secundárias) sobre o tema, na perspectiva (abordagem) da História do Tempo Presente.

Resultados

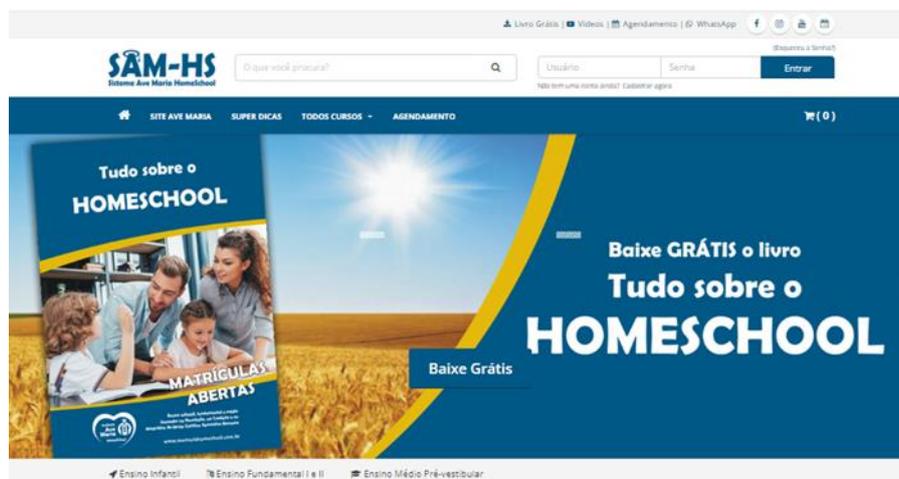
O projeto de *homeschooling* é polêmico no mundo todo. Do que se denomina como “educação domiciliar” pode significar a transferência de recursos econômicos e sociais do Estado para um pequeno grupo de famílias, que poderiam ser destinados a melhoria da escola pública. Há uma inversão do direito - da criança em primeiro lugar para os pais - e venda de plataformas de “educação domiciliar”. O que se observa é que sob o argumento do “direito dos filhos à educação de qualidade” e da liberdade educacional (MEC, 2021, p. 11-12) questiona a função educacional que historicamente constituiu-se na instituição escolar. Calcado no individualismo ultraneoliberal, soma-se o prejuízo notório à socialização do educando. Contraditoriamente, pleiteiam um Estado mínimo, mas com aportes para um projeto de “elite”. Além de prejudicar o convívio das crianças e adolescentes, ainda perpetraram um cerceamento ideológico, religioso, político e social.

Na esteira de Dermeval Saviani (2022), é fundamental o resgate de um projeto de Educação que dialogue com o desenvolvimento nacional. Para tal é necessário fortalecer a Educação Pública: universal, democrática, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica e inclusiva, com a

valorização e reconhecimento público dos cursos de licenciatura e de seus profissionais, sob a hegemonia da classe trabalhadora.

Se durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985) o protagonismo do planejamento educacional no Brasil passou dos educadores para os tecnocratas, a partir da década de 1990 com o Brasil ingressando no Consenso de Washington, a orientação dominante provem de organismos econômicos internacionais, de instituições globais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Outro ponto é que há uma disputa ideológica. Cabe a pergunta: a quem interessa o *homeschooling*?

Figura 1: Página do Sistema Ave Maria *Homeschooling*



Fonte: <https://www.homeschoolavemaria.com.br/>

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação domiciliar**: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **O pilar da educação na reconstrução do Brasil**. Disponível em: <https://youtu.be/1D7kHq-UIDU>. Acesso em 6 jul. 2022.

GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

NASCIMENTO, Milton Meira; NASCIMENTO, Maria das Graças S. **Illuminismo**: a revolução das luzes. São Paulo: Ática, 2008.

PERIN, Camilo. **Igualdade e educação em Condorcet**. 2015. 48 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Agradecimentos à professora Dra. Solange Todero Von Onçay pelo otimismo das possibilidades.

O FENÔMENO EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO MUNICÍPIO DE TUPANCI DO SUL/RS

Adriana Regina Sanceverino
Professora Dr^a Pesquisadora da EJA/Lider do Grupo de Pesquisa GEPEJAI/UFS
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS). adriana.sanceverino@uffs.edu.br

Rafael Pedott
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS) e professor da rede pública. Membro do Grupo de Pesquisa GEPEJAI/UFS. rafapedott@gmail.com

Eixo 1: Direitos humanos, trabalho e emancipação

Introdução

A despeito de terem acontecido muitas lutas no sentido de extinguir a evasão escolar no Brasil, ainda se observa, na conjuntura brasileira, que esse fenômeno está presente nas escolas. Mesmo diante de um cenário de lutas em favor de que a evasão não ocorra, nota-se que existem poucas pesquisas, principalmente que envolvam a modalidade EJA. Nesse contexto, a presente pesquisa torna-se expressiva, no sentido de que aprofunda as discussões sobre a evasão escolar e denuncia todo tipo de exclusão, principalmente na modalidade EJA. Por isso, perante essa realidade, algumas considerações acerca da pesquisa se fazem relevantes, mesmo com a clareza de que a temática em estudo vai muito além do explorado.

Assim, destaca-se a resistência ao direito à educação na EJA, ao longo da história da educação nacional, que lhe assegura o status de modalidade em que todos(as) que não conseguiram estudar em idade escolar possam fazê-lo.

O estudo buscou investigar as possíveis causas da evasão escolar na modalidade EJA, na Escola Estadual de Ensino Médio Gustavo Biazus, no município de Tupanci do Sul/RS.

A escola em que ocorreu a pesquisa evidencia alta evasão e abandono na modalidade EJA no Ensino Médio e, por isso, a importância de uma questão norteadora: quais as causas da evasão dos(as) alunos(as) da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, na Escola Estadual de Ensino Médio Gustavo Biazus, no município de Tupanci do Sul/RS?

Mesmo diante das limitações, este estudo permitiu compreender algumas causas da evasão escolar na instituição pesquisada.

Objetivo

O objetivo geral é investigar o fenômeno evasão dos(as) alunos(as) da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), na Escola Estadual Gustavo Biazus, no município de Tupanci do Sul /RS, e

as perspectivas de ação da unidade escolar para a promoção do retorno e da permanência dos(as) estudantes na Instituição.

Metodologia

Este estudo é de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Quanto à natureza é exploratória e descritiva, em que busca-se apoio em (THIOLLENT, 1988, p. 48), que afirma: “A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. A pesquisa exploratória proporciona maiores conhecimentos sobre o problema a ser pesquisado, bem como auxilia na formulação de hipóteses.

Acerca dos procedimentos técnicos, a presente pesquisa ampara-se na pesquisa bibliográfica e documental. Segundo (GIL, 2008, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986) tem a finalidade de compreender o fenômeno da evasão, bem como o ambiente a ser pesquisado.

A pesquisa bibliográfica, que possibilita conhecer os fatos com perspicácia, diante da amplitude das informações do fenômeno em estudo. Para (GIL, 2008, p. 50),

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146) esclarece que

[...] podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Com esse posicionamento de (TRIVIÑOS, 1987), nota-se a importância da entrevista semiestruturada, pois ela apoia-se em teorias e hipóteses relevantes à pesquisa e, também, possibilita interrogações necessárias ao tema, auxiliando o(à) pesquisador(a) a melhor compreender o objeto a ser pesquisado. Com isso, o(à) pesquisador(a) e o investigado interagem de maneira dinâmica,

fazendo da pesquisa uma troca de saberes e pensares ricos em conteúdo, possibilitando formulações de novas questões, partindo das conversas.

Para análise dos dados utilizou-se a técnica de análise do conteúdo. Segundo (BARDIN, 2016, p. 51) “A finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo”.

Resultados

A escola pesquisada, diante da análise de documentos como o Projeto Político- Pedagógico (PPP), oferece a modalidade EJA. Para que a modalidade aconteça, é necessária a aprovação da Coordenadoria Regional de Educação (15º CRE). O regimento da EJA detalha as características de realização do ensino, carga horária, clientela, avaliações, justificativa e objetivos.

Em seus objetivos, percebe-se que a instituição oferece as condições para que a aprendizagem aconteça de maneira dinâmica, respeitando os tempos e as peculiaridades de cada aluno(a).

Outro aspecto importante é o de que os professores(as) da modalidade EJA não possuem formação específica, pois as formações continuadas não priorizam essa etapa do ensino.

Para os(as) alunos(as) que frequentaram determinada série e reprovaram, quando retornam à escolaridade na modalidade EJA, são submetidos a uma avaliação de conhecimentos chamada reclassificação, de modo que, se confirmada sua aptidão, ingressa na totalidade/série posterior. Essa avaliação segue as normas vigentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996), e os resultados são analisados pelo corpo docente e registrados em ata.

Os(as) seis participantes da pesquisa encontram-se regularmente matriculados na modalidade EJA, ensino médio/noturno. Possuem idade entre 25 anos e 40 anos, aproximadamente. Por meio da investigação, constatou-se, nas falas dos(as) sujeitos(as), que os principais motivos de continuarem a estudar é melhorar de emprego, condições e também de vida; já o trabalho pesado, diário, é apontado como o motivo principal que os leva a evadirem.

Podemos dizer, a partir da análise dos dados obtidos com a presente pesquisa e respondendo à questão norteadora da pesquisa acerca das causas da evasão na EJA, que a ocorrência desse fenômeno evasão está relacionada, principalmente, com a vida laboral, com as longas jornadas de trabalho, que geram muito cansaço e, portanto, inviabilizam manter a rotina escolar. Também, ocorreram relatos de gravidez, filhos pequenos, família, mas, preponderantemente, o trabalho foi a causa precípua.

Outro aspecto que se percebe ao longo da pesquisa é a falta de uma formação específica para os(as) professores(as) da modalidade, pois eles(as) revelam, através das entrevistas, que não é realizada formação específica para os(as) docentes da EJA. Por isso, acabam contribuindo, muitas vezes, para a exclusão, o que constitui uma lacuna a ser enfrentada.

Outra constatação, partindo das entrevistas dos(as) professores(as), é sobre a falta de participação dos(as) aluno(as) da EJA nos trabalhos propostos, o que gera desestímulos e incorre no abandono também. Contudo, muitos colocam a responsabilidade da evasão somente no(a) aluno(a), não percebendo suas responsabilidades, como por exemplo do Estado sobre esses(as) sujeitos(as).

Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Loyola, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SANCEVERINO, Adriana Regina; MOHR, Naiara Estela Roesler (Org.). **Campo educação e trabalho**: reflexões pedagógicas em construção. Tubarão: Copiart, 2016.

POETIZANDO PAULO FREIRE II: ESPERANÇAR ATRAVÉS DA ARTE

Rogéria Pereira Alba

Educadora Popular da Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (Assesoar)
rogeria.alba@gmail.com

Solange Toderon Von Onçay

Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS/*Campus* Erechim
solange.oncay@uffs.edu.br

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

O projeto de Extensão "Poetizando Paulo Freire II", que congrega um conjunto de instituições e estendeu-se aos três estados do Sul do país, consistia em mobilizar a sociedade para aprofundar o pensamento de Paulo Freire. Foi uma forma de estender o legado de Paulo Freire nos mais diferentes contextos, especialmente no ano do seu centenário, integrando-se à Campanha Latino Americana e Caribenha em defesa do Legado de Paulo Freire, promovida pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL). Partiu-se da mobilização para leitura coletiva das obras de Freire, estudo, reflexão, produção artística para compor um segundo volume do livro chamado *Poetizando Paulo Freire*. A pandemia e o necessário isolamento social, levou a suspensão das aulas (2020) o que demandou a recondução do projeto. Inusitadamente, o processo tornou-se um chamamento ao Ato de Cuidado com a vida, o qual possibilitou os participantes (autores) impactados com isolamento e o cuidado com a vida, construírem muitas relações com o pensamento de Freire, seja pela problematização da realidade, indignação ou pelo anúncio em torno da vida. Um grande esperar por dias melhores, sonhos, utopias, se traduziram em elaborações, os quais com a particularidade e a beleza genuína da arte, tornaram-se pirilampos no apelo à humanização e ao respeito a vida, à natureza, o outro e ao cosmo, articulando todas as dimensões, das ambientais às sociais.

Objetivo

O projeto teve por objetivo difundir o legado de Paulo Freire e reavivar a sensibilidade, humanizadora, tendo como forma de exteriorização a arte, o belo, o lúdico. Pretendia-se fortalecer a ação popular mobilizadora, esperando o mundo e reavivando o conhecimento libertador em favor da vida.

Metodologia

O projeto consistia em mobilizar, o maior número possível de escolas, instituições e sociedade de modo em geral, para compreensão do pensamento de Paulo Freire, no ano do seu

centenário. Atendeu-se uma solicitação por desenvolver um projeto de grande impacto realizado no estado de São Paulo, tendo a coordenação da Prof. Olgair Gomes Garcia, que passou ser chamado de *Poetizando Paulo Freire*, realizado em 2001. O carinhoso pedido da autora e amiga da família de Paulo Freire, pela continuidade do projeto levou a realização da parceria com as seguintes instituições: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) através do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos das Questões Agrárias, Urbanas e Sociais, (NIPEAS), Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (Assesoar) PR e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O propósito era atingir os três Estados do Sul do Brasil. Estava presente a ideia de ocupar freireanamente os espaços, ler coletivamente Freire, refletir, dialogar, relacionar com o cotidiano da vida e, expressar-se poetizando palavras densas e desenhos representativos do pensamento deste tão expressivo pensador com suas ideias libertadoras aos oprimidos. A proposta era levar Paulo Freire para dentro e para fora das salas de aula, dialogar com todos os setores da sociedade, para que pudessem sentirem-se pertencentes desse legado emancipador.

Com a pandemia foi preciso entender que a tomada de conscientização era para o cuidado com a vida e isso demandava isolamento. Então, organizou-se outras formas de divulgar, por meio de lives, e através da constituição de um site que foi disponibilizado pela Assesoar. (<https://assesoar.org.br/poetizandopaulofreire/>) o qual continha um conjunto de obras e outros materiais de Paulo Freire que serviram para subsidiar a produção. De forma coletiva, por escolas, entidades ou mesmo individualizada, os participantes deveriam enviar a proposta da produção original pelo correio, acompanhada de ficha de inscrição e autorização de publicação de seu desenho, poesia, verso ou outra expressão artística.

Percorrido o período, uma comissão se reuniu para abrir os envelopes, classificar em eixos temáticos às produções, e mais que selecionar, integrar todos os que estavam dentro dos critérios compondo uma linda obra com 140 páginas coloridas de lindas imagens, mensagens e chamamentos ao esperançar da vida.

Metodologia

O projeto consistia em mobilizar, o maior número possível de escolas, instituições e sociedade de modo em geral, para compreensão do pensamento de Paulo Freire, no ano do seu centenário. Atendeu-se uma solicitação por desenvolver um projeto de grande impacto realizado no estado de São Paulo, tendo a coordenação da Prof. Olgair Gomes Garcia, que passou ser chamado de *Poetizando Paulo Freire*, realizado em 2001. O carinhoso pedido da autora e amiga da família de Paulo Freire, pela continuidade do projeto levou a realização da parceria com as seguintes instituições: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) através do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos das Questões Agrárias, Urbanas e Sociais, (NIPEAS), Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (Assesoar) PR e Universidade Estadual do Oeste do Paraná

(UNIOESTE). O propósito era atingir os três Estados do Sul do Brasil. Estava presente a ideia de ocupar freireanamente os espaços, ler coletivamente Freire, refletir, dialogar, relacionar com o cotidiano da vida e, expressar-se poetizando palavras densas e desenhos representativos do pensamento deste tão expressivo pensador com suas ideias libertadoras aos oprimidos. A proposta era levar Paulo Freire para dentro e para fora das salas de aula, dialogar com todos os setores da sociedade, para que pudessem sentirem-se pertencentes desse legado emancipador.

Com a pandemia foi preciso entender que a tomada de conscientização era para o cuidado com a vida e isso demandava isolamento. Então, organizou-se outras formas de divulgar, por meio de lives, e através da constituição de um site que foi disponibilizado pela Assesoar. (<https://assesoar.org.br/poetizandopaulofreire/>) o qual continha um conjunto de obras e outros materiais de Paulo Freire que serviram para subsidiar a produção. De forma coletiva, por escolas, entidades ou mesmo individualizada, os participantes deveriam enviar a proposta da produção original pelo correio, acompanhada de ficha de inscrição e autorização de publicação de seu desenho, poesia, verso ou outra expressão artística.

Percorrido o período, uma comissão se reuniu para abrir os envelopes, classificar em eixos temáticos às produções, e mais que selecionar, integrar todos os que estavam dentro dos critérios compondo uma linda obra com 140 páginas coloridas de lindas imagens, mensagens e chamamentos ao esperançar da vida.



Critérios

1. Originalidade e autoria;
2. Conteúdo correspondente ao legado de Paulo Freire;
3. A produção pode ser em desenhos, poesias, cordéis, versos, prosas, composição de músicas, e entre outras manifestações literárias e artísticas.
4. Deverá ser no material da Campanha, impressa em folha Sulfite A4.
5. No caso de escritos, se for digitada, deverá ser em letra ARIAL, não passando de uma página.
6. Poderá também ser manuscrito, enviada pelo correio a cópia original, assim como os desenhos.
7. Estar acompanhado da autorização! Imagens ou fotos também precisam ser autorizadas com assinatura!
8. Enviar para o Endereço da ASSESOAR: Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural - Av. Gen. Osório, 500 - Cango, Francisco Beltrão - PR, CEP: 85604-240 - Fone: 55 46 35242488.
9. Informações: Você pode ter acesso a um Kit de material nos seguintes endereços:
ASSESOAR <https://assesoar.org.br/poetizandopaulofreire/>
NIPEAS <https://www.facebook.com/nipeasuffr/>
10. Prazos - início das inscrições a partir do dia 08 de dezembro de 2020, e envio dos materiais até dia 30 de abril de 2021.

**RUMO AO CENTENÁRIO
DE PAULO FREIRE,
UM EDUCADOR DO POVO**

Você estará participando da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, organizado pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe - CEAAL, que existe desde 1982, quando era chamado de Conselho de Educação de Adultos da América Latina, tendo Paulo Freire à frente.



"Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar".

ORGANIZADORES






POETIZANDO PAULO FREIRE II

"Não há diálogo, porém, se não há um profundo amar ao mundo e aos homens/mulheres".
Paulo Freire

Você tem algo a dizer ao nosso
MESTRE PAULO FREIRE em seu centenário?
A América Latina e Caribe querem ouvir!
Partilhe para o mundo sua homenagem!



Referências:

GARCIA, Olgair Gomes (Org.). **Poetizando Paulo Freire**. Coletânea de Poesia, autores diversos. São Paulo, 2002.

GARCIA, Olgair Gomes, et al (Org.). **Poetizando Paulo Freire II**. Coletânea de Poesia, autores diversos. Gráfibem, Francisco Beltrão, 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROTAGONISTA

Simone Galafassi
Mestrando do PPGPE da UFFS/*Campus* Erechim
simonegalassi@hotmail.com

Eixo 4: Trabalho dos gestores: regulação ou emancipação

Introdução do estudo

A formação inicial e continuada dos professores tem sido uma temática recorrente na busca de melhorias na qualidade de ensino e na construção de uma escola comprometida com a formação integral do cidadão. Repensar as etapas da formação é essencial, tendo em vista os aspectos que compõem a realidade escolar e suas inter-relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

O cenário atual evidencia a formação continuada com práticas, que pouco tem contribuído para a transformação das ações educativas e para o aperfeiçoamento profissional dos docentes. Formações pouco contextualizadas, com conhecimentos nem sempre são possíveis de serem implementados na realidade e, quando possíveis não são oferecidas condições adequadas à sua prática. Diante disso, faz-se necessário um olhar reflexivo para as práticas pedagógicas realizadas e, a partir de um levantamento minucioso de dados repensá-las e qualificá-las.

Esta pesquisa tem como tema a formação continuada de professores na escola, mediada pela atuação dos coordenadores pedagógicos. A formação continuada constitui-se exigência diante das transformações em curso na sociedade contemporânea, com a inserção das tecnologias, as quais trazem a necessidade de ressignificar o trabalho pedagógico, repensando a práxis. Diante disso, é relevante investigar como se constitui o coordenador pedagógico na equipe de gestão da escola, considerando seu papel na formação continuada dos professores no ambiente escolar.

O desafio aos coordenadores pedagógicos da escola pública, é de pensar uma nova forma de promover a formação continuada dos docentes, para que seja contextualizada e contemple as demandas locais, potencialize as boas práticas e promova os ajustes necessários às lacunas na aprendizagem. Este fato motivou investigar possibilidades de atender essa demanda e, conseqüentemente, promover melhorias na qualidade do ensino.

As questões que norteiam a pesquisa são: Como o coordenador pedagógico vinculado à gestão escolar se constitui ou não organizador e dinamizador da formação continuada dos professores no próprio âmbito de trabalho - na escola? Quais concepções de formação continuada possuem os

coordenadores pedagógicos das escolas investigadas? Como a formação continuada de professoras pode atender as sucessivas mudanças que ocorrem no cotidiano escolar?

A pesquisa tem como objetivo geral: investigar como o coordenador pedagógico, vinculado a equipe de gestão da escola, planeja e promove a formação continuada dos professores no próprio âmbito de trabalho – na escola. E, como objetivos específicos: Investigar quais as percepções dos coordenadores pedagógicos em relação à formação continuada dos docentes do seu espaço escolar; Conhecer as práticas dos coordenadores pedagógicos no que tange ao seu trabalho na organização e dinamização da formação continuada dos professores na escola; Investigar em plataformas digitais pesquisas que podem contribuir para a construção teórica e metodológica para este estudo; Construir, a partir das informações coletadas e sua análise, indicativos que possam contribuir para formação continuada, tendo o coordenador pedagógico como protagonista deste processo.

O tema de estudo representa uma inquietação que a pesquisadora em sua jornada acadêmica e profissional tem alimentado. No período de estágio da graduação, ao se inserida no contexto escolar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores já me faziam refletir, pois, os espaços vivenciados dispunham de excelentes condições físicas e riquíssimo material pedagógico, muitas vezes, encontrados ainda lacrados e/ou pouco utilizados. Ao iniciar como professora regente as inquietações continuaram ao perceber que as formações oferecidas aos professores pouco contribuíam para a melhoria das práticas pedagógicas.

Assim, é premente rever o “modelo” da formação continuada dos(as) professores(as), diante das mudanças sociais, tecnológicas e curriculares, que ocorrem/ocorreram nas escolas nos últimos anos; razão que torna esta perspectiva indispensável e desafiadora. Cabe destacar, ainda, que o presente estudo é imprescindível para averiguar se o coordenador pedagógico se constituiu ou não um organizador e dinamizador do processo de formação continuada de professores no âmbito da escola.

Metodologia

A pesquisa segundo Minayo (1994) tem a função relacionar a teoria e prática, apontando possíveis intervenções para qualificar, atualizar e melhorar as práticas educativas. No ato de pesquisar estabelece-se um diálogo crítico e criativo com a realidade, buscando ressignificar práticas e colocar o indivíduo em uma condição de aprender a aprender.

O estudo em andamento caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois, busca realizar uma investigação de aspectos socioeducacionais no contexto escolar, considerando a sua totalidade. Para isso, serão adotados procedimentos e instrumentos para a coleta de dados empíricos que permitam analisar a práxis dos participantes. Nessa direção, para Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde

a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1995, p. 21-22).

Na perspectiva qualitativa, a pesquisa em pauta tem como foco principal a coleta de dados através da realização de entrevistas, por meio do contato direto do pesquisador com o campo e os sujeitos envolvidos. O intuito das entrevistas é de mapear a trajetória profissional dos participantes, o percurso para exercer a função de coordenador pedagógico, como concebem a prática de sua função e sua percepção em relação a formação continuada dos profissionais da educação sob sua coordenação.

A investigação está sendo fundamentada por meio da pesquisa bibliográfica, importante na realização da pesquisa qualitativa por possibilitar um recorte teórico do tema investigado e, subsidiar a pesquisa oferecendo embasamento teórico confiável e científico. Lakatos afirma que a pesquisa bibliográfica: “é caracterizada como fonte de coleta de dados, que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (2003, p. 174). Lüdke e André afirmam que:

[...] podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [Os documentos] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (1986, p. 39).

A pesquisa bibliográfica é a base de toda investigação de cunho científico, nela buscam-se as informações sobre o objeto de estudo para, posteriormente, confrontar com os dados empíricos.

A partir do tema proposto da investigação: “Formação continuada de professores na escola”, foi realizado um mapeamento das teses e dissertações produzidas de 2010 a 2020 sobre o tema em estudo, representando o estado do conhecimento desta pesquisa. A sondagem de informações possibilita ao pesquisador analisar as publicações sobre o tema, auxiliando na percepção dos aspectos mais destacados, estratégias de investigação e os principais resultados encontrados.

A fonte de produção científica selecionada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A maioria das pesquisas analisadas apontam como papel fundamental do coordenador pedagógico ser o agente formador na escola, devendo considerar o contexto escolar e refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas. Os estudos demonstram que os coordenadores têm a consciência de sua atribuição de agentes formadores dentro dos espaços escolares. Todavia, os CPs têm muita dificuldade em concretizar esse trabalho, devido aos fatores burocráticos, atendimentos para mediar atitudes de indisciplina corriqueiros.

A pesquisa de campo será realizada para coletar os dados necessários para estabelecer relações e compreender como se constitui o coordenador pedagógico e sua ação, enquanto agente responsável pela formação continuada de professores no espaço escolar.

A pesquisa será realizada com coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Getúlio Vargas, Erebango, Estação, Ipiranga do Sul e Floriano Peixoto.

A coleta de dados será realizada da seguinte forma: envio de ofício às respectivas Secretarias Municipais de Educação, solicitando permissão para adentrar no espaço da pesquisa, questionário online (google formulários) para levantar as primeiras informações sobre a problemática, entrevistas semiestruturadas in loco com os coordenadores pedagógicos, gravadas com permissão e depois transcritas, análise documental do Plano de Trabalho dos coordenadores pedagógicos (se houver).

Os sujeitos da pesquisa são os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas municipais dos municípios anunciados. Serão entrevistados apenas um coordenador pedagógico de cada município com exceção do município de Getúlio Vargas, que serão entrevistados dois coordenadores, considerando a dimensão desta rede de ensino.

Resultados

Adentrar o espaço da pesquisa possibilita à mestranda assumir a autoria de suas produções para contribuir de forma significativa nos processos de gestão dos processos pedagógicos na escola. Assim, a análise crítica sempre prospecta a transformação da realidade, buscando potencializar as ações e ressignificar as práticas, objetivando formar sujeitos críticos, reflexivos e emancipados. Isso está associado ao objetivo do Mestrado Profissional em Educação (MPE) que é: “formar sujeitos que em sua atuação profissional e social, saiba, localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social”. O “produto” do MPE não é apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado (LAITINI; OLIVEIRA; ANJOS; CARVALHO, 2011).

Espero construir um “produto” resultante das verificações e da sistematização das descobertas feitas ao longo da pesquisa, considerando os indicativos que possam contribuir com o trabalho dos coordenadores pedagógicos, tornando mais significativas suas práticas, evidenciando aspectos peculiares do contexto escolar, produzindo uma formação contextualizada, significativa, crítica, emancipatória e, pautada em ações constantes de reflexão-ação-reflexão.

Referências

LATINI, R. M.; OLIVEIRA, L. R. D.; ANJOS, M. B. D.; BRITTO, R. H. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de ciências e matemática. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 2, 30 ago. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE SANTA ROSA (RS)

Solange Todero Von Onçay

Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS/*Campus* Erechim.

Solange.oncay@uffs.edu.br

Camila Pauletti Ribeiro

Graduanda do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFFS/*Campus* Erechim.

camila.ribeiro@estudante.uffs.edu.br

Denilson da Silva

Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da da UFFS/*Campus* Erechim.

denilson.silva@uffs.edu.br

Gabriela Carla Sychocki

Graduanda do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFFS/*Campus* Erechim. gabrielasychocky11@gmail.com

Sinara München

Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da da UFFS/*Campus* Erechim

sinara.munchen@uffs.edu.br

Suélen Oncherenco

Graduanda do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da da UFFS/*Campus* Erechim. susuelensu19@hotmail.com

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

A formação continuada pensada no viés da Educação do Campo, ao mesmo tempo que pode gerar avanços no fortalecimento das ações pedagógicas, envolvendo e ampliando o campo conceitual e operativo das práticas pedagógicas, pode contribuir muito com a formação dos dinamizadores do processo. Há, porém, um terceiro aspecto que se revela importante no processo de formação continuada desenvolvido em escolas do campo. Trata-se de um importante movimento pedagógico conectado à comunidade, revitalizando a relação com a escola, conforme propõe a Educação do Campo. Dentro de um movimento dialético, de reflexão-ação-reflexão, atendendo o convite da Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa-RS, iniciamos, em fevereiro de 2022, um projeto de formação continuada de professores. Um processo reflexivo-formativo a duas escolas do campo no município de Santa Rosa. A Escola Municipal Princesa Isabel, da Comunidade de Candeia Baixa e a Escola Municipal Érico Veríssimo, da Comunidade Bela União (a primeira, municipalizada,

evitando o fechamento). Ambas, possuem um considerável número de estudantes matriculados, passando de 100 (cem) estudantes em cada uma e boas estruturas físicas. Cabe destacar que as duas escolas são uma referência histórica para as comunidades, sendo que uma delas no próximo ano estará completando 100 anos de criação.

Objetivo

O projeto de formação continuada *Educação do Campo: formação pedagógica às escolas municipais do Campo de Santa Rosa (RS)*, objetiva ser um espaço de produção e troca de conhecimentos, em especial no que tange à organização do trabalho pedagógico, e à reconstrução curricular com vistas de fortalecer os princípios da Educação do Campo e as comunidades do campo desde e com seus sujeitos. Compreendido como um processo social que se formula e se reconstrói permanentemente, tem-se por este fim também a troca entre docentes e acadêmicas do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura), do campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e professores da Educação Básica, em vista a contribuir com processos educativos, com enfoque no currículo escolar e na emancipação humana.

Metodologia

O projeto de formação continuada de professores desenvolvido junto às duas Escolas do Campo, do município de Santa Rosa/RS, desde as primeiras tratativas, realizou momentos de escutas e diálogos, que foram delineando um caminho de construção das ações. Foram momentos de absorção e planejamento com a equipe gestora, incluindo representantes da Secretaria Municipal de Educação e das escolas participantes e, em outros momentos, com o coletivo das escolas incluindo todas as professoras/professor, servidores, representante de pais, com momentos de planejamentos por escola, considerando suas especificidades. Alguns destes encontros estão ocorrendo virtualmente - *online* -, mensalmente e após, realizamos dois momentos de formação presencial (até este instante), em dois turnos. Pela manhã, aspectos e concepções gerais sobre a Educação e a Escola do Campo. À tarde, linhas do planejamento curricular e temática por escola. Este processo veio sendo conduzido por três docentes e três discentes do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura), sendo uma estudante bolsista e duas voluntárias.

Diagnosticar, refletir o cotidiano, fazer a ponte com os conhecimentos desenvolvidos (conteúdos) está sendo o desafio, uma vez que a proposta é uma reestruturação curricular, desde os princípios e fundamentos da educação do campo. Todavia, temos uma cultura e um instituído em termos de legislações, bem como os referenciais curriculares, Gaúcho e do Município, que norteiam-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual desconsidera os marcos teóricos e toda construção de mais de duas décadas que funda a Educação do Campo, realizada desde os próprios sujeitos, movimentos sociais que forjam marcos de uma legislação aprovada e em vigor.

Orientar um processo formativo é perceber, no traçado do processo, trilhas que vão se fortalecendo, tornando-se densas pela coerência e profundidade e passam a desvendar novos rumos. Garantir avanços, significa provocar algumas rupturas, porém desde que nas brechas da mesma já possa aparecer que se está gestando do novo, aquilo que vai criando forma, mostrando-se caminho, dando algumas certezas que aproximam concepções de ações, o pensar do fazer. Assim, fazem-se rumos.

Assim acreditamos que a análise, a reflexão, a busca de fundamentação sejam essenciais. Desta forma, pensamos que sistematizar o processo, desde uma visão ampliada, totalizadora da realidade, captando os movimentos produzidos no mesmo seja muito importante.

Resultados

O processo que apresentamos encontra-se em realização. Assim, não temos a pretensão de socializar resultados (finais). Entretanto, neste semestre de trabalho percebemos a participação coletiva dos docentes, respaldados por suas direções e setor pedagógico da Secretaria Municipal de educação como essencial para a reflexão e aprofundamento de desafios curriculares na reestruturação do currículo das escolas. A percepção de que a participação e o planejamento permanente, seja no âmbito da Escola, na partilha conjunta das Escolas do Campo da rede e com o apoio e suporte que procuramos dar no processo são indispensáveis para a transformação da prática coletiva e individual no processo pedagógico nas Escolas. As demandas de natureza teórica, conceitual e metodológicas têm sido sistematicamente apresentadas pelas Escolas e tem feito com que reavaliemos cada momento do processo e pautado nossas ações a cada rodada formativa.

Consideramos que a formação, nesta perspectiva, implica sistematizar, refletir, analisar, planejar, replanejar, organizar eixos de atuação, mediante os componentes que emergem dos diálogos. É necessária mediação com uma estrutura básica e exige sensibilidade pedagógica, conhecimento dos fundamentos que embasa a ação docente, clareza nas concepções, sob os quais alicerça-se a ação dos condutores. Sem deixar de colocar-se ao processo, apontar algumas possibilidades, pensa-se que caminhar junto é o melhor percurso. Como nos ensinou a educação popular para um processo formativo empoderador dos sujeitos que participam, caminhar juntos é a melhor estratégia metodológica, pois se vamos à frente ofuscamos o grupo com a poeira de nossos passos e os que vem atrás de nós se perdem. Por outro lado, se vamos atrás do grupo, nós é que ofuscamos nossa vista com a poeira de quem vai à frente.

Referências

CALDART, Roseli et al (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações: In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CHIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. **Luta por uma pedagogia do meio**: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M.M. (Org.). **A Escola Comuna**. Tradução de Luís Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho**: Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003. Acesso em abr/2017. Disponível em:

<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/BONITEZA%20DE%20UM%20SONHO%20Ensinar-e-aprender%20com%20sentido%20-%20gadotti.pdf>

HURTADO, Carlos Nunes. **Educar para Transformar, Transformar para Educar**. Petrópolis, Vozes, 2002.

TARDIN, José Maria. **Cultura camponesa**. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 180-188.



ASPECTOS DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO BURIN (RS) E OS IMPACTOS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Suélen Oncherenco Cigognini

Graduanda no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza pela
UFFS/*Campus* Erechim. susuelensu19@hotmail.com

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

O ser humano ao longo de sua vida vai tendo a percepção de que ele e a natureza estão interligados. Dessa maneira ele vai adquirindo história, cultura, saberes na comunidade que pertence. Como consequência a educação do campo se faz presente em todos esses sentidos. Portanto, o propósito deste trabalho é conhecer aspectos da Escola Antônio Burin, a sua luta pelo não fechamento até a cessação da mesma e os impactos do fechamento das escolas do campo. Mesmo com algumas conquistas alcançadas através das pautas trazidas pelos movimentos sociais do campo para o cenário político nacional, a falta do cuidado com as escolas do campo e o fechamento de muitas em todo o Brasil não foi evitado.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Burin foi fundada em 20 de março de 1996 e teve o seu fechamento em 2022. A mesma estava localizado na comunidade do (Km 10), mas como lá tinha alagamentos devido aos rios, ela foi trazida para o Rio Negro Povoado Coan (Erechim-RS). Na escola haviam 15 alunos matriculados, 8 professores e uma funcionária. Nela a direção e os professores procuravam sempre envolver os alunos em gincanas, projetos e outra atividades. A escola juntamente com os alunos, algumas famílias e professores, faziam o plantio de hortaliças, chás e temperos. As hortaliças eram usadas na merenda dos alunos e distribuídas entre aos mesmos. Essas famílias faziam a doação de adubos e mudas para as hortas. Assim, as atividades escolares da Antônio Burin tinham a participação da comunidade.

Em 2019, houve uma tentativa de fechamento da escola, mas a comunidade se mobilizou. Naquele momento a tentativa de fechamento recuou e a Escola ganhou o que foi chamado pelo poder público de uma “sobrevida”. Houveram visitas na Câmara de Vereadores, Prefeitura e na 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), resultando no funcionamento da escola até 2020.

Ocorreu muitos debates e foi buscado apoio da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e outras instituições que se prontificaram em manter a escola aberta, mas devido à pandemia e a falta de aulas presenciais não ocorreu o andamento dos projetos com as instituições.

A escola recebeu a notícia por parte da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), da decisão de encerramento das atividades escolares em setembro de 2021, em plena pandemia onde a reunião de pessoas era um risco de vida.

Com a conclusão do 9º ano da turma em 2021, a escola acabou sendo fechada.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo trazer presente a história da escola Antônio Burin, o movimento de resistência, o seu fechamento, e os impactos do fechamento das escolas do campo.

Metodologia

A pesquisa, investigou o movimento de resistência da Escola Antônio Burin, procurou mostrar aspectos da história da escola, a luta pelo não fechamento e a cessação da mesma. Também mostra os impactos do fechamento das escolas do campo.

Pode-se visualizar a negligência do poder público para com os indivíduos que constroem o espaço geográfico-cultural do campo. Considerando as particularidades do modelo da educação do campo, sua significação prática de conteúdo e formato, Caldart (2012) afirma que:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART et al, 2012, p. 257).

A escola do campo traz as marcas de seus sujeitos. Os povos que vivem no campo, sendo indígenas, quilombolas ou agricultores, tem o direito à escola com condições físicas e pedagógicas apropriadas. É de responsabilidade dos gestores públicos garantir as condições. A educação no Brasil atualmente é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo dever do Estado, da família e da sociedade. A oferta deve ser pública, com base em princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e com a valorização dos profissionais do ensino. O desafio está em fazer uma Escola que ensine a ler e transformar a realidade dos sujeitos.

Para a ex-diretora “A Escola tem participação fundamental na formação do caráter social dos indivíduos. A dificuldade de aprendizagem é um problema bastante debatido e preocupante, muitos problemas podem ocasionar essas dificuldades: uma delas é a metodologia e o acompanhamento das famílias que influenciam muito no resultado final do aprendizado. E cabe ao educador observar e diagnosticar que tipo de problema o estudante apresenta e proporcionar condições para ajudá-lo. Para que isso aconteça é preciso rever estratégias para tentar amenizar essas dificuldades”.

Resultados

Considerando todo o aspecto histórico e pedagógico, vale ressaltar que a educação do campo é de muita importância para a formação dos indivíduos, pois quando os estudantes do campo

frequentam uma escola da cidade, os mesmos perdem a relação com suas comunidades, sua identidade e aprendizados. Também são discriminados pela sociedade que muitas vezes compreende que o campo é apenas um espaço de produção, sem cultura, saberes e principalmente sem Vida.

A escola do campo fornece condições às famílias dos estudantes para acompanharem os mesmos em atividades educativas, se envolvendo nas reuniões, assembleias e eventos. Dessa maneira percebe-se que a escola do campo possui uma importância imensurável para os sujeitos do campo, visto que por lei, mesmo as escolas do campo que possuem um número reduzido de estudantes, as mesmas não são motivo para o encerramento.

Figura 1: Foto da escola fechada



Fonte: Arquivos da autora.

Referências

CALDART, R. S., **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 257-265.

TARDIN, José Maria. **Cultura camponesa**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 180-188.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS DO COREDE NORTE/RS

Taine Zorzi

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim e bolsista IC/FAPERGS.

Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Professora da UFFS/*Campus* Erechim.

lidiane.puiati@uffs.edu.br

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

A Educação do Campo é pouco abordada por aqueles que estão longe dessa realidade. Durante muito tempo, acreditou-se que os sujeitos que viviam no campo não precisavam ser alfabetizados, visto que para trabalhar com a terra não era necessário aprender a ler e escrever. Ou, então, a educação do campo era vista como gasto público, já que as escolas atendiam poucos alunos em relação às instituições da zona urbana.

Por esses motivos, dentre outros, que por volta da década de 1930, os sujeitos que viviam no campo começaram a migrar para as cidades, em busca de acesso à educação. Porém, nem todos conseguiram fazer isso, e aqueles que continuaram no campo foram de certa forma excluídos do direito à educação escolar. Essa realidade foi sendo, aos poucos e com muitas lutas, modificada. O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002 em Brasília (CALDART, 2012).

Tal realidade também foi sendo, aos poucos, modificada através da efetivação de legislações. Uma das mais importantes em cenário nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996), que em seu Artigo 28 determina que a Educação do Campo tenha currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos, organização escolar própria, com calendário adequado a sua realidade. Sendo assim, os conteúdos trabalhados na escola do campo precisam ser condizentes com a identidade do homem do campo.

Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa. Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais,

organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 3). Entretanto, a luta por uma Educação do Campo, ainda não chegou ao fim. Atualmente, há pouca preocupação por parte governamental em se discutir sobre o assunto, pois uma escola do campo é vista como um tipo diferente de escola e um gasto supérfluo.

Objetivo

O presente texto apresenta a análise e discussão de dados obtidos através da Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2020 referente às “escolas rurais”: número de escolas, número de matrículas, etapas de ensino oferecidas e número de turmas em cada escola. A investigação aqui relatada faz parte do Observatório da Educação do Campo do Estado do Rio Grande do Sul (Observa EduCampo/RS), que tem como objetivo realizar análises e produzir conhecimentos acerca da realidade da Educação do campo no estado do Rio Grande do Sul. Apresentaremos um recorte dessa pesquisa mais ampla, considerando aqui os 32 municípios que compõem o Corede Norte/RS, a saber: Aratiba, Áurea, Barão de Cotegipe, Barra do Rio Azul, Benjamin Constant do Sul, Campinas do Sul, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Cruzaltense, Entre Rios do Sul, Erebangó, Erechim, Erval Grande, Estação, Faxinalzinho, Floriano Peixoto, Gaurama, Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul, Itatiba do Sul, Jacutinga, Marcelino Ramos, Mariano Moro, Paulo Bento, Ponte Preta, Quatro Irmãos, São Valentim, Sertão, Severiano de Almeida, Três Arroios e Viadutos. A metodologia da pesquisa compreende uma parte bibliográfica, ancorada em autores como Miguel González Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, e outra parte documental: dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (Censo) de 2020. Os resultados aqui apresentados são parciais e fazem parte de um projeto (em andamento) que conta com financiamento da FAPERGS, mediante bolsa de Iniciação Científica.

Resultados

Os dados sistematizados da Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2020 indicam que dos 32 municípios que compõem o Corede Norte, 08 deles não possuem nenhuma escola no meio rural: Campinas do Sul, Entre Rios do Sul, Estação, Ipiranga do Sul, Paulo Bento, Quatro Irmãos, Três Arroios e Viadutos. Ademais, observou-se um total de somente 59 escolas localizadas na zona rural. Em relação às etapas de ensino da Educação Básica ofertadas nessas 59 escolas rurais, destacamos que a maioria delas não oferece pré-escola, nem ensino médio, que são etapas de ensino obrigatórias pela atual LDB. Apenas 26 escolas disponibilizam matrículas para a pré-escola (de 4 e 5 anos); já para o ensino médio, apenas 5 escolas ofertam matrículas. Sendo assim, a grande maioria

das crianças e jovens não cursam a etapa de ensino ou precisam deslocar-se para outra escola, distante da residência familiar. Além disso, através dos dados percebe-se que 16 dos 24 municípios que mantêm escolas rurais organizam seus alunos em, no máximo, 13 turmas, o que nos sinaliza que tais escolas são multisseriadas ou possuem poucas matrículas.

Segundo Leite (2002), a educação do campo no Brasil sempre ficou em segundo plano por razões socioculturais, tendo a educação um histórico ideológico, elitista desde a chegada dos jesuítas, e um política oligárquica, na qual quem trabalhava na roça não precisava estudar, somente quem era da área urbana tinha esse privilégio. Diante de todas as situações mencionadas anteriormente, faz-se necessário o uso de medidas que revertam esse quadro, pois a continuidade das escolas rurais é mais que uma questão corporativa. É, de certa forma, a manutenção dos jovens do campo, do fortalecimento da agricultura familiar e principalmente a sobrevivência das culturas locais. Dessa forma, é fundamental que a Educação do Campo seja repensada por parte dos governantes. É necessário fazer uma manutenção nesses espaços escolares, oferecendo uma melhor infraestrutura, materiais didáticos, alimentação de qualidade aos estudantes e principalmente oferecer uma formação aos professores que ali atuam, visto que esses precisam fazer adaptações em seus planos de aula, trabalhando conteúdos que se referiam a cultura daquele povo.

Portanto, o educador do campo deve ser aquele que contribui com o processo de desenvolvimento para uma aprendizagem de qualidade, construindo conhecimentos a partir da realidade vivida por eles. Por isso, ele deve se adequar à realidade desse povo para trabalhar a aprendizagem por meio de histórias construídas com suas lutas pela igualdade, educação, cultura e dignidade pela vida.

Segundo Freire (2000, p. 52) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Destarte, ressalta-se, que uma escola do campo não deve ser vista de forma diferente de escola, mas sim, como um estabelecimento de ensino que vai ajudar a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também auxiliam no processo de humanização da sociedade, através de suas lutas, dos seus saberes, de suas histórias, da sua cultura, dentre outros.

Diante do exposto, pode-se dizer que a educação do campo está sendo uma conquista dos movimentos sociais que pretendiam uma educação que estivesse de acordo com os interesses e necessidades da população camponesa, e para que o homem do campo tivesse orgulho de sua terra e de seus costumes. A educação do campo surge como forma de garantir melhores condições de vida para a população camponesa através da educação, bem como pretende garantir que o homem do campo permaneça no meio rural não precisando migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades. Também significa possibilitar que as crianças e jovens do

campo continuem no meio rural e valorizem suas culturas e suas tradições sem se sentirem insignificantes com relação aos que vivem no meio urbano.

Ademais, é válido ressaltar que para trabalhar nas escolas do campo, é necessário que os professores não só possuam conhecimentos científicos, mas sim, é necessário muito mais que isso, faz-se necessário conhecer a realidade daquele lugar, ou seja, é importante que os professores façam uso de metodologias que reflitam a realidade daquele local, resgatando as experiências já vividas pelos alunos e desta forma transformando a educação em algo inovador.

Nesse sentido, ressalta-se que a educação do campo é extremamente necessária, para manter-se vivas as culturas que existem nas comunidades da zona rural. Assim, faz-se necessário lutar para que as instituições que ainda existem se mantenham ativas e não sejam fechadas, para isso é necessário que sejam tomadas medidas por parte dos governantes, garantindo uma boa infraestrutura para essas escolas e o repasse adequado de materiais didáticos e verbas adequadas, além de garantir formação inicial e continuada de professores para o campo.

Referências

ARROYO, M. G. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Adriana de Oliveira

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim.

Tania Cristina Godoy

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim.

Eixo 2: Ciências, epistemologias e perspectivas pedagógicas em tempos neoliberais

Introdução

Quando falamos em espaços na educação presente ensaio consiste em trazer uma breve reflexão sobre a importância do espaço físico na Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, compreendo a criança como um sujeito de direitos que aprende socialmente em infantil pensamos logo em espaços amplos, abertos, arejados, assim partir desta escrita será possível perceber a extrema importância que estes espaços tem e acabam marcando positiva ou negativamente a infância de cada criança.

Percebemos a necessidade de um currículo baseado em experiências na qual os espaços pensados proporcionem uma maior autonomia para que os sujeitos desenvolvam os saberes necessários para sua evolução. Pretendemos também mostrar a importância do professor na construção desses espaços, que é de grande valia para a construção da aprendizagem das crianças.

Metodologia

O estudo é de caráter bibliográfico com base nos autores que dialogam sobre a temática da Importância dos Espaços Escolares. Como base em metodologias que sustentam esse estudo nos baseamos nos pensamentos de Barbosa (2006), Brasil (2009), Brasil (2009^a, 2009b), Horn (2004), Malaguzzi (1999b), Silva, Cristofoli, Zanin (2012), Zabalza (1987), sendo esses fundamentais para referenciar nossa escrita.

Barbosa (2006) reflete que, “mediante a forma que o espaço é organizado traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o seu papel na educação e do educador”.

Resultados e Discussões

Diferente das demais etapas da educação, a Educação Infantil segundo os referenciais que a normatizam, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como premissas cuidar e educar as crianças, sendo essas funções indissociáveis. Cuidar da criança em espaços formais, contemplando a alimentação, a

limpeza, higiene e lazer (brincar), já o educar se baseia em respeitar o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança, lembrando que não cabe a educação infantil a responsabilidade de alfabetizar as crianças, salvo os casos em que a alfabetização é espontânea.

Nessa perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), coloca a criança como centro do planejamento curricular e as interações e brincadeiras como eixos estruturantes desse currículo, já que a criança é concebida como um sujeito histórico e de direitos, que nas interações e brincadeiras desenvolve aprendizagens, construindo sua identidade e situando-se no mundo.

A organização dos espaços na Educação Infantil é pensado, discutido e planejado por profissionais da área da Educação, assim, a maneira como o docente estrutura e faz uso dos espaços, torna-se um lugar de aprendizagem, possibilitando trocas de experiências e experimentações de sons, das cores e objetos que transformam os lugares, dos odores e sabores, que são fundamentais para se conviver, comer, beber, brincar, interagir e trabalhar (HORN 2004), sendo importante a participação desse docente, não apenas nas práticas de sala de aula, mas em todas as etapas da construção desse espaço.

Barbosa (2006) reflete que, “mediante a forma que o espaço é organizado traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o seu papel na educação e do educador”. Nessa mesma lógica pensar as diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas, no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Sobre isso, Zabalza (1987, p.127), também afirma que o modo como administramos o espaço constitui uma mensagem curricular e reflete no modelo educativo. Nesse sentido, Horn (2007) reflete que o espaço não é simplesmente físico, mas atravessa as relações entre estudante, professor e a aprendizagem.

No entanto por longas décadas a criança era vista apenas como um ser em miniatura do adulto, sem a necessária atenção aos seus aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores. Malaguzzi (1999b) coloca que, quando entendemos as crianças como sujeitos ativos do seu desenvolvimento, que sua aprendizagem ocorre através da interação com os adultos, as famílias, o ambiente e principalmente entre elas mesmas, compreende-se a tamanha importância que estes espaços tem para a interação, os estímulos e os relacionamentos.

Conforme as reflexões da autora Horn (2004) são necessários os espaços dentro e fora do ambiente da sala de aula sejam organizados, pensando na criança, em quem habita e transforma os espaços, ou seja, os materiais nesse sentido precisam estar ao alcance das crianças, para que dessa maneira as mesmas possam manipular os objetos, sentir a textura, o cheiro, ter uma interação maior com o ambiente que há cerca. Pois a maneira como o espaço é organizado impacta profundamente na

promoção de um ambiente acolhedor e promotor de interações entre crianças e adultos, tornando-se um terceiro educador.

Por fim, refletimos as explicações de Silva, Cristofoli, Zanin (2012), que afirmam que, devemos repensar nos espaços escolares ofertados às crianças de forma genérica, tirando das cabeças dos educadores as tradicionais salas de aula com o quadro-negro na parede, seguido pela mesa do professor e as classes e cadeiras enfileiradas dos alunos. Pensar que há muitas outras possibilidades de se caracterizar os espaços escolares, próprios para ensino, que, “os lugares construídos a partir da materialidade e objetividade do espaço são realidades repletas de significações, pois trazem as marcas da percepção, da interação e da ação humana (Silva, Cristofoli, Zanin 2012, p. 3.).

Reconhecer que o educador é o arquiteto desse lugar, ter consciência de que o espaço nunca é neutro, que todos os espaços e relações trazem consequência, positivas e também negativas para as crianças, (Frago, 2001), que é de grande valia para a formação dos sujeitos e auxilia na construção de aprendizagens significativas, e que esse professor precisa desenvolver seu olhar atento para os interesses das crianças dando possibilidades de vivenciarem espaços que possam investigar, experimentar, interagir e conviver com o outro e com o mundo a sua volta.

Nesse viés (HORN, 2004), coloca que o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula, cabe a ele desenvolver esse espaço conforme os interesses das crianças dando possibilidades de vivenciá-los, sempre pensando na organização dos materiais e móveis, tornando o ambiente rico e cheio de desafios.

Ao finalizar está escrita que na qual refletimos acerca da organização do espaço na educação infantil, consideramos que é de extrema importância para desenvolvimento das crianças que os docentes planejem espaços dos quais as crianças possam experimentar e interagir com o outro, tornando sua aprendizagem significativa contribuindo para a construção da sua autonomia moral e intelectual (Horn 2004). Estruturar um currículo com propostas pedagógicas que respeitem e coloquem a criança como centro do seu planejamento, construindo espaços e experiências significativas para que a educação e o processo de aprendizagem seja um direito ofertado para a criança.

Acreditamos que os ambientes devem ser modificados pedagogicamente para que os alunos desenvolvam sua autonomia, pois com um ambiente desafiador, inovador e ao alcance das crianças elas podem pensar nas possibilidades, explorando o mundo ao seu redor, ou seja, para que a autonomia se construa é necessário que ela seja possibilitada por meio da proposição de atividades que, para serem realizadas necessitam da percepção do ambiente por parte dos alunos. Isso significa que o espaço precisa ser pensado como um elemento fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando sempre a segurança da criança, pois cabe também ao professor garantir a

integridade física do aluno, já que aquilo que é disposto deve ser seguro levando em conta cada faixa etária de idade das crianças.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. O QUE É BÁSICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11, dez. 2016. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>>. Acesso em: 07 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.20. Revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- HORN, Maria Da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FRAGO, A. (2001). “Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões”, In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A.
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999a.
- SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M.S.; ZANIN, N. Z. Contribuições da arquitetura, da psicologia e da política educacional para uma análise do espaço escolar e sua vivência pelos sujeitos. In: Rosa, A.; Wolff, M. M. **Educação básica**: políticas e práticas pedagógicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

EDUCAÇÃO: DESIGUALDADE SOCIAL NAS ESCOLAS E UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Adriana de Oliveira

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim.

Caroline de Oliveira Godoy

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim.

Edicarla Lusani

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim.

Tania Cristina Godoy

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim.

Eixo 1: Direitos humanos, trabalho e emancipação

Introdução

No contexto social a educação cumpre um papel fundamental e essencial no desenvolvimento humano, proporcionando aos seus cidadãos oportunidades de decisão a respeito da sua própria vida e da sociedade. Ainda, tem sido um importante instrumento para representação das desigualdades sociais. As peculiaridades e necessidades dos indivíduos, nem sempre são respeitadas e muitas vezes excluídas do ambiente escolar. É de extrema importância que a sociedade, família e Estado resguardem o direito a educação descrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, atendendo a todos de forma igualitária, e incluindo as minorias, as diferenças e as necessidades especiais.

Ao falhar na escolarização das crianças e jovens mais desfavorecidos, o nosso sistema educacional contribui para manter ou aumentar nossas desigualdades. As elites econômicas não apoiam propostas que distribuem recursos ou investimentos para fins públicos, incluindo a educação pública do país, pois seus interesses almejam manter a distinção de classes, portanto não se investe em educação e não se preocupa com a inclusão. Assim, a luta por uma educação pública de qualidade e igualitária de direito para todos é por aqueles que são mais desfavorecidos e dispostos a se envolver em protestos à uma educação efetiva e não apenas legislativa.

A escolha da presente temática se justifica pelo fato os cidadãos têm que ter acesso à educação, para ter consciência da sua realidade, das desigualdades sociais, de como a elite manipula e domina as classes inferiores. Para mudar esse cenário é preciso que a educação cumpra o seu papel de ajudar os indivíduos a compreender e transformar essa realidade, através da construção de uma consciência crítica e exercício de sua cidadania. Quando um povo não conhece seus direitos, aceitam facilmente tudo o que é lhe imposto pela elite dominadora e são explorados de diversas formas.

Metodologia

O estudo é de caráter bibliográfico com base nos autores que dialogam sobre a temática da Educação e Sociedade. Como destaque foram utilizados textos de Paulo Freire, Carlos Roberto Jamil Cury e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Além destes, nos amparamos nos documentos legais brasileiros que asseguram o direito à educação e dados fornecidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Resultados e Discussões

Entendemos que o papel da educação é iniciar um processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos e opiniões que possibilite crianças, jovens e adultos alcançarem a excelência em suas habilidades cognitivas e sociais, fazendo com que se tornem profissionais dedicados, críticos e especializados em suas áreas de atuação, e o papel da escola é dar condições para esse processo de formação continuar.

Segundo a LEI No 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação é para todos os membros de uma sociedade e não somente para um grupo privilegiado, ela é igualitária de responsabilidade do Estado em primeiro lugar e da família em segundo lugar e visa o pleno desenvolvimento do cidadão e seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para trabalho.

A educação é um direito subjetivo de cada um, de todos e também é um exercício da cidadania, é obrigatória e gratuita garantida pelo Estado, que têm o dever e obrigação de proporcionar o ensino. Segundo Cury: “O direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre seu titular e o sujeito do dever.” (CURY, 2002, p.150). É notório o papel da sociedade na questão social da educação, pois ambas estão interligadas.

Segundo Freire (1979), a escola tem que ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem, um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, em que para ensinar se necessita de uma grande busca de conhecimento, ele apresenta a escola como instância da sociedade e a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2009), como já argumentado anteriormente, uma criança quando começa seu processo de aprendizagem formal, é recebida em um ambiente marcado pelo caráter de classe, desde a sua organização pedagógica até o modo como prepara o futuro dos alunos. A escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra geração e para ele o desempenho dos alunos em sala de aula, tende a ser avaliado pela qualidade do conhecimento que trazem de casa para sala de aula.

O princípio da igualdade social, é a busca pela redução das desigualdades existentes na sociedade. Para Cury “a busca pela diminuição da desigualdade pôs o direito social no âmbito da legislação protetora do trabalho, da justiça social, da distribuição de renda e diminuição das distâncias entre as classes sociais.” (CURY, 2002, p. 148).

A desigualdade social se manifesta como um desequilíbrio entre os diferentes tipos de padrão de vida e acesso a direitos entre os habitantes de um país. Segundo a estimativa do IBGE (2016) o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo, refletindo essas disparidades no âmbito escolar. Do total de crianças e adolescentes fora da escola 53% são oriundos de populações vulneráveis, com rendimento de menos de meio salário mínimo, informa a Unicef (2017).

Dessa forma as desigualdades sociais geram algum tipo de exclusão que ultrapassam as barreiras da escola, seja na discriminação por raça, etnia e gênero, exposição à violência, falta de acessibilidade para alunos com necessidades especiais entre tantas outras formas de privação de direitos à educação.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) Paulo Freire aborda uma proposta de pedagogia libertadora, desenvolvida através de “fatos geradores”, fundamentada na educação inclusiva que não compartilha com o pensamento ideológico de padronizar os educandos por intermédio do sistema escolar tradicional (professor narrador e aluno ouvinte de conteúdos), subordinado aos interesses do capitalismo neoliberal. O uso desses temas geradores é explicado pelo autor como objetos de conhecimentos, temas que podem ser de caráter universal ou temas mais peculiares, situações que cercam a realidade de educandos e educadores, temas que necessitam não só aprendidos, mais sim refletidos para que haja a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles.

Para desigualdades existentes no interior das sociedades, Freire nos propõe uma educação crítica a serviço de transformações sociais e econômicas para superação da desigualdade. O excluído não escolhe a sua condição, ela se dá numa evolução temporal como resultado das mudanças na sociedade como, por exemplo, as crises econômicas.

De acordo com o autor, o ensino exige a consideração da estética e da ética. Quando o professor ensina e educa o aluno, ele também quer passar a ele a educação moral, que é importante porque eu tenho valores, modo de pensar, de agir, responsabilidade e humanidade. O ensino da estética e da ética, e importante considerar que seja uma reflexão e não padrões que são impostos, por uma sociedade dominadora.

A Unicef (2017) aponta quatro fatores fundamentais para superar a exclusão escolar brasileira, além do compromisso das esferas de governo com a garantia dos direitos para todos é relacionado a articulação intersetorial, engajamento da população, dialogo com as famílias e o envolvimento das escolas. Já Freire, em sua extensa obra, propõe o diálogo como instrumento indispensável para

reconhecer as diferenças humanas de desenvolvimento físico, sensorial e intelectual para combater a exclusão e visar à libertação dos indivíduos.

Para uma educação de qualidade para todos, que contemple a integração de todas as crianças e adolescentes, incluindo-as em um ambiente que abriga a todas as diferenças, e adaptado para receber a todos igualmente, indiferentemente de necessidades especiais ou não. As diferenciações por raça, cor, gênero, classe social, entre tantas outras, ser extintas, e o acesso ser facilitado à aqueles que tem maiores dificuldades, sejam pela distância até a escola, dificuldade de locomoção, e até mesmo pobreza extrema, entre outros. Ambiente escolar com estruturas de atendimento as necessidades de todos, profissionais com formação adequada e continuada, métodos de aprendizagem para todos os tipos de alunos, entre outros, são exemplos de uma escola inclusiva e de qualidade, que inclui naturalmente as diferenças, sem violar a individualidade de cada um.

Ambiente escolar com estruturas de atendimento as necessidades de todos, profissionais com formação adequada e continuada, métodos de aprendizagem para todos os tipos de alunos, entre outros, são exemplos de uma escola inclusiva e de qualidade, que inclui naturalmente as diferenças, sem violar a individualidade de cada um.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: CNE/SEB, 2009 (Parecer CNE/CEB n. 20/2009).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

UNICEF, Cenário da exclusão escolar no Brasil. 2017. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_36288.html. Acesso em: 05 de nov. 2018.

O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA NO/DO RIO GRANDE DO SUL/BR

Zuleica José Luiz Malikoski

Graduanda do Curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim.

Adriana Regina Sanceverino

Professora do Departamento de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim

adriana.sanceverino@uffs.edu.br

Eixo 6: Patrimônio, Movimentos Sociais e Educação Popular

Introdução

A educação é um direito de todos e está presente no cotidiano dos indivíduos desde o princípio. Contudo, pode-se destacar que poucas pessoas têm acesso à escola, outras chegam à vida adulta sem saber escrever o nome, pois não tiveram acesso a um ambiente escolar. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualmente no Brasil, existem 11 milhões de pessoas analfabetas. Muitas das pessoas não tiveram, assegurando, o direito à educação formal quando crianças ou adolescentes. Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar resultados de investigação acerca da alfabetização e letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no/do estado do Rio Grande do Sul. O estudo problematiza quais os principais objetos e focos de análise das pesquisas teses (Doutorado) e dissertações (Mestrado) no estado do Rio Grande do Sul sobre alfabetização e/ou letramento na EJA?

A base teórica que sustenta essa pesquisa está ancorada em: Soares (2004); Kleiman (1995); Ferreira; Teberosky (1985); Oliveira (2012); Freire, (1981;2007); Arroyo (2006). Metodologicamente, o trabalho se constitui em uma pesquisa qualitativa, (LUDKE e ANDRE, 1986). do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Justifica-se a importância da investigação e este artigo ao se considerar que este busca deixar em destaque o sentido de uma produção especializada no campo da Educação de Jovens e Adultos no conjunto dos temas e alternativas que vêm sendo desenvolvidas no contexto do estado do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Metodologia

A investigação apresenta como objetivo geral, mapear, situar e analisar os principais objetos e focos de análise das pesquisas teses (Doutorado) e dissertações (Mestrado) no estado do Rio Grande do Sul sobre alfabetização e/ou letramento na EJA, situados na Biblioteca digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT),

visando contribuir para a construção do “estado do conhecimento” sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo (LUDKE e ANDRE, 1986). Conforme Lüdke e André (1986, p.45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo material obtido durante a pesquisa”. O estudo é do tipo estado do conhecimento, tal como proposto por Romanowski e Ens (2006), por se tratar de análise que aborda apenas um setor das publicações sobre um tema estudado, neste caso, teses e dissertações no campo da EJA, sobre o tema alfabetização e letramento, disponíveis em apenas um Portal de pesquisas, qual seja, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A técnica de análise dos resultados foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1995, p.19), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1995, p. 19).

Os dados foram coletados no Repositório teve como palavras chave alfabetização e/ou letramento na Educação de Jovens e Adultos, especificamente nas instituições ensino superior (IES) no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

A busca direcionou-se para as pesquisas com o título e palavras-chaves: letramento e/ou alfabetização na EJA. Fez-se uma leitura dos resumos e, também, uma leitura flutuante dos textos na íntegra, para identificar elementos que não estavam explícitos nos resumos, de modo a atingir os objetivos desta investigação.

Resultados

A investigação apresentou, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 26 trabalhos sobre a educação de jovens e adultos produzidos no período de 2002 a 2021. Salienta-se que destes 26 trabalhos, apenas 9 trabalhos tratam do nosso objeto de estudo, entre período de 2010 a 2021 e, nenhum trabalho com o tema agrupado.

Conforme os quadros a seguir, realizaram-se 09 trabalhos, sendo 6 UFRGS, 1 trabalhos na UFSM, 01trabalho na UFFS e 01trabalho na UCPEL. Durante a pesquisa, observou-se que não houve publicação de trabalhos com a ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO no mesmo título.

O quadro 1, a seguir apresenta 4 pesquisas, sendo 3 teses e 1 dissertação sobre letramento.

Quadro 1: Pesquisas identificadas nos dados sobre título Letramento

Curso	UFRGS	UFFS	UCPEL	UFSM	TOTAL
Tese	2	-	1	-	
Dissertação	1	-	-	-	
Total	3		1		4Trabalhos

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados (2021)

A seguir, no Quadro 2, identificaram-se as teses e as dissertações, relacionadas ao tema alfabetização, retiradas das pesquisas realizadas nas instituições situadas no estado Rio Grande do Sul.

Quadro 2: Pesquisas identificadas sobre título Alfabetização

Curso	UFRGS	UFFS	UCPEL	UFSM	TOTAL
Tese	1	-	-	1	
Dissertação	2	1	-	-	
TOTAL	3	1		1	5Trabalhos

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados (2021)

Quadro 3: Dados da pesquisa

ANO	ÁREA	EDUCAÇÃO		LINGUÍSTICA		TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO		GEOGRAFIA	
2011				1T	1D				
2014						1T			
2015		2T		1T					1D
2018			2D						
TOTAL		9 PESQUISAS							

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados (2022).

Os resultados apontam a necessidade de investigar e aprofundar pesquisas acerca desse relevante objeto de estudo sobre a alfabetização e o letramento na EJA no estado Grande do Sul. Dada a particularidade que caracteriza essa modalidade de educação, a produção analisada sinaliza espaços para o aprofundamento no que se refere ao estudo da categoria letramento na EJA. Destaca-se que tal necessidade se amplia, nesses tempos nebulosos de investimentos em políticas públicas para a educação brasileira. Exemplificam-se as referidas contradições com os altos índices de analfabetismo no decorrer do presente trabalho, demonstrando claramente que as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014/ 2024, não foram atingidas e estão longe de serem alcançadas.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. _____. Formar educador e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1995.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. Paulo. Pedagogia do oprimido. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 6. reimp. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set./dez. p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2006, Brasil.