

EDUCAÇÃO & TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:

(re)unindo práticas de ensino,
pesquisa e extensão

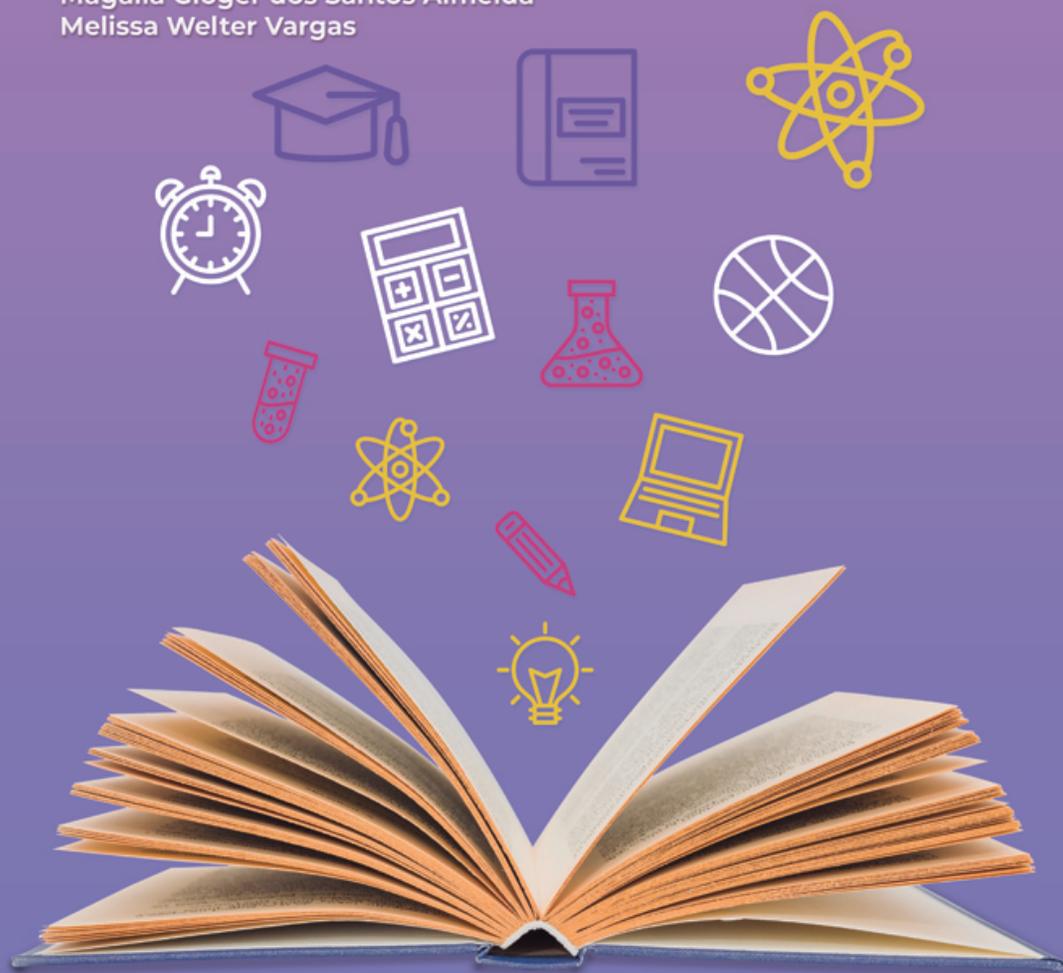
Volume 2

Organização:

Aline Prestes Roque

Magalia Gloger dos Santos Almeida

Melissa Welter Vargas



Organizadoras:
Aline Prestes Roque
Magalia Gloger dos Santos Almeida
Melissa Welter Vargas

**Educação & Transformação Social: (re) unindo
práticas de ensino, pesquisa e extensão**

Volume 2

1a Edição



EDITORA FAITH
BAGÉ-RS
2021

Título: Educação & Transformação Social: (re) unindo práticas de ensino, pesquisa e extensão - Volume 2

Organizadoras: Aline Prestes Roque, Magalia Gloger dos Santos Almeida, Melissa Welter Vargas

Arte da capa: Milene Marchezan da Silva

Diagramação e editoração: Editora Faith

1ª. Edição ©2021 - ISBN: 978-65-89270-12-6

Todos os direitos reservados aos autores e organizadores, sob encomenda à Editora Faith.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação & transformação social: (re) unindo práticas de ensino pesquisa e extensão / Aline Prestes Roque, Magalia Gloger dos Santos Almeida, Melissa Welter Vargas; (organizadores).-- Bagé,RS:Faith, 2021.
219p.;v.2.

ISBN: 978-65-89270-12-6

- 1.Educação
 - 2.Ensino
 3. Práticas Educativas
 - 4.Cultura
 5. Políticas Públicas
- I.Roque, Aline Prestes
II.Almeida, Magalia Gloger dos Santos
III.Vargas, Melissa Welter
IV. t.

CDU:37.01

Ficha catalográfica elaborada por Dayse Pestana – CRB10/1100

Direção Geral

Caroline Powarczuk Haubert

Revisão

Organizadoras

Corpo Editorial

Prof. Dr. Alfredo Alejandro Gugliano - UFRGS
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida - UFMT
Prof. Dr. Dejalma Cremonese - UFSM
Profa. Dra. Elisângela Maia Pessôa - UNIPAMPA
Prof. Dr. Fernando da Silva Camargo - UFPEL
Prof. Dr. Gabriel Sausen Feil - UNIPAMPA
Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi - PUC-RS
Prof. Dr. Ronaldo B. Colvero - UNIPAMPA
Profa. Dra. Simone Barros Oliveira - UNIPAMPA
Profa. Dra. Sheila Kocourek - UFSM
Prof. Dr. Edson Paniagua - UNIPAMPA
Profa. Dra. Maria de Fátima Bento Ribeiro – UFPEL
Profa. Dra. Danusa de Lara Bonoto – UFFS
Profa. Dra. Érica do Espírito Santo Hermel – UFFS
Prof. Dr. João Carlos Krause – URI
Prof. Dr. Márcio Marques Martins -UNIPAMPA
Prof. Dr. Marcos Barros - UFPE
Profa. Dra. Paula Vanessa Bervian – UFFS
Profa. Dra. Sandra Nonenmacher – IFFAR

Sumário

Prefácio.....	7
Capítulo 1 - Narrativas de Si: mulheres na docência da educação profissional e tecnológica (<i>Eliane Quincozes Porto, Tauane Carolina Parodi Be, Vantoir Roberto Brancher</i>).....	10
Capítulo 2 - Práticas Educativas de Professores do Município de São Borja: uma visão a partir da obra “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire (<i>Giuliana B.Damascena, Magalia G. Almeida, Rudiane F. Wurfel, Francine Saraiva, Giancarlo Bruno</i>).....	27
Capítulo 3 - Os Paradigmas do Conhecimento e o Pensamento Geográfico (<i>Emersom Ciocheta Roballo, Luiz Carlos de Santis Alves, Leocir Bressan</i>).....	32
Capítulo 4 - Desdobramentos do Grande Projeto Racional da Civilização Ocidental e o Papel da Educação neste Cenário (<i>Leocir Bressan, Josiane Bressan da Silva Velinho, Loidemar Luiz Bressan, Emersom Ciocheta Roballo, Luiz Carlos de Santis Alves</i>).....	42
Capítulo 5 - A Experiência da Internacionalização como Prática Formativa: integração cultural, saberes, desafios e potencialidades (<i>Laiane Flores, Aline Prestes Roque</i>).....	54
Capítulo 6 - Tecnologia Assistiva: IFFAR Santo Ângelo no universo da educação inclusiva (<i>Cristiane da Silva Stamberg, Neiva Claudete Brondani Machado, Maritça Jamile Bittencourt Caneppele</i>).....	70
Capítulo 7 - Avaliação do Impacto: a possibilidade para conhecer a Política do Programa de Permanência e Êxito no Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja-RS (<i>Daniel Sarmiento Pereira, Graciele Dala Nora Gavião</i>).....	82
Capítulo 8 - Oficinas de Física e Matemática como Atividade de Extensão (<i>Roselia da Rosa Lütchemeyer, Cristiane da Silva Stamberg, Alexandre Novicki, Luciano Luduwico</i>).....	107

Capítulo 9 - Resignificando a Docência: um estudo das mudanças provocadas pelo novo Coronavírus (<i>Débora Marília Hauenstein, Guilherme Porto</i>).....	121
Capítulo 10 - Projeto “Cartilha da Sustentabilidade” para a Educação e Saúde: relato de experiência (<i>Rudiane Ferrari Wurfel, Francine Toller Saraiva, Giuliana Bronzoni Damacena, Liane Lucca, Magalia Gloger S. Almeida, Leocir Bressan</i>).....	136
Capítulo 11 - A Prática Docente na Diversidade Linguística Fronteiriça Frente ao Impacto da Covid-19 (<i>Eva Ferreira Jornada</i>).....	143
Capítulo 12 - Maratona <i>Online</i> de Gastronomia e Turismo: novas formas de ensinar e aprender (<i>Fernanda de Magalhães Trindade, Aline Prestes Roque</i>).....	169
Capítulo 13 - A Contribuição dos Contos na Educação Infantil (<i>Marta Rejane Trindade de Lima, Caroline da Silva Pereira</i>).....	187
Capítulo 14 - Políticas Públicas em Foco: efeitos da implantação da Unipampa (<i>Dieter Rugard Siedenberg, David Basso, Magalia Gloger dos S. Almeida, Melissa Welter Vargas</i>).....	200

Prefácio

A obra "Educação e transformação social: (re)unindo práticas de ensino, pesquisa e extensão", Vol. 2", organizado por Aline Prestes Roque, Magalia Gloger dos Santos Almeida e Melissa Welter Vargas, apresenta uma coletânea de textos escrita por professores, pesquisadores, doutorandos, mestrandos e servidores públicos. Um fator de inovação na referida obra trata-se da articulação de estudos nas áreas de Humanidades e Ciências Exatas, com recortes espaciais investigando a fronteira oeste e Missões do RS. Outro fator importante da obra trata-se da diversidade de temáticas discutidas entorno do campo da educação e suas relações com o ensino, pesquisa e extensão. O texto A contribuição dos contos na Educação Infantil, escrito por Marta Rejane Trindade de Lima e Caroline da Silva Pereira apresenta a discussão da relevância dos contos literários no desenvolvimento infantil, despertando o imaginário e contribuindo para a melhora do raciocínio, da reflexão, do aprendizado e das inúmeras interpretações de ideias e percepção de questões sociais relacionadas à ética e a moral. O texto Narrativas de si: mulheres na docência da educação profissional e tecnológica, escrito por Liane Quincozes Porto, Tauane Carolina Parodi Be e Vantoir Roberto Brancher, traz para a reflexão as narrativas de mulheres-professoras, atuantes em cursos técnicos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no Rio Grande do Sul. O texto instiga a reflexão sobre os lugares ocupados por essas docentes na tentativa de compreender as possíveis implicações do ser mulher em sua construção profissional. As autoras Aline Prestes Roque e Fernanda de Magalhães Trindade apresentam o texto Maratona online de Gastronomia e Turismo: Novas formas de ensinar e aprender. O presente trabalho é resultado de um projeto de ensino, idealizado pelos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo e em Tecnologia em Gastronomia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus São Borja (RS), como estratégia educacional para enfrentar a crise provocada pela COVID-19, após a suspensão do calendário acadêmico, no dia 15 de maio de 2020. O projeto foi selecionado para participar do Prêmio Interamericano em Modelos Educativos Inovadores em Educação Superior – Prêmio MEIN, sendo apresentado de forma virtual em outubro de 2020. O texto A prática docente na diversidade linguística fronteiriça frente ao impacto da Covid-19, da autora Eva Ferreira Jornada, traz para a discussão pensar a diversidade linguística e suas

relações com a prática docente em espaços de fronteira em período Pandêmico. O artigo Projeto “cartilha da sustentabilidade” para a educação e saúde: relato de experiência, elaborado pelos autores Rudiane Ferrari Wurfel, Francine Toller Saraiva, Giuliana Bronzoni Damacena, Liane Lucca, Magalia Gloger S. Almeida, Leocir Bressan, abarca uma reflexão sobre as questões da sustentabilidade a partir de análise de Projeto da Câmara Municipal de Vereadores de São Borja com a “Cartilha de Sustentabilidade”, que foi desenvolvido nas Escolas da Rede Municipal e nas Estratégias de Saúde da Família (ESF) do município de São Borja. As autoras Débora Marília Hauenstein e Guilherme Porto trazem para a reflexão o texto Resignificando a docência: um estudo das mudanças provocadas pelo novo Coronavírus, tal escrita investigou os novos significados da prática docente no contexto do ensino remoto por meio da análise das experiências dos professores das escolas públicas de ensino fundamental e médio da rede estadual do Rio Grande do Sul. O artigo Avaliação do impacto: a possibilidade para conhecer a Política do Programa de Permanência e Êxito no Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja-RS, elaborado por Daniel Sarmiento Pereira e Graciele Dala Nora Gavião, realiza uma avaliação da Política Educacional do Programa de Permanência e Êxito (PPE) no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), campus São Borja-RS que possibilita a abertura de campos de análises nas políticas públicas educacionais para o ensino técnico e tecnológico. O texto Oficinas de física e matemática como atividade de extensão, organizado pelos autores Roselia da Rosa Lütchemeyer, Cristiane da Silva Stamberg, Alexandre Novicki, Luciano Luduvico, apresenta resultados de projeto de extensão de oficinas de física e matemática realizadas pelo IFFAR, Campus de Santo Ângelo junto aos estudantes do ensino fundamental e médio da devida municipalidade, ação esta que traz para o debate as políticas de práticas docentes na formação de professores. Os autores Cristiane da Silva Stamberg, Neiva Claudete Brondani Machado, Maritça Jamile Bittencourt Caneppele, discutem o texto Tecnologia assistiva: IFFAR Santo Ângelo no universo da Educação Inclusiva, o qual realiza a análise de ação de ensino realizada na Prática Profissional Integrada (PPI), realizada em uma das turmas do segundo ano do curso de Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal Farroupilha – campus Santo Ângelo. O estudo apresenta um dos principais objetivos da ação que foi buscar recursos para trabalhar com as Tecnologias Assistivas em sala de aula, produzindo pesquisas que possam ser úteis a órgãos, instituições e entidades que atendem pessoas com deficiência intelectual. O artigo A experiência da internacionalização como

prática formativa: integração cultural, saberes, desafios e potencialidades, escrito pelas autoras Laiane Flores e Aline Prestes Roque, expõe uma investigação realizada em projeto de extensão que resultou em intercâmbios de estudantes do Instituto Federal Farroupilha (São Borja/Brasil), durante dois anos consecutivos, junto à Universidade do Trabalho do Uruguai (Rivera/Uruguai), elencando as principais vivências/aprendizagens, desafios e potencialidades desta importante integração cultural. O texto Desdobramentos do grande projeto racional da civilização ocidental e o papel da educação neste cenário, escrito por Leocir Bressan, Josiane Bressan da Silva Velinho, Loidemar Luiz Bressan, Emersom Ciocheta Roballo e Luiz Carlos de Santis Alves, instiga a reflexão sobre o projeto racional da civilização ocidental em diferentes campos do conhecimento, buscando classificar o programa do pensamento moderno dentro deste empreendimento, procurando situar as discussões acerca do campo da educação neste contexto. Os autores Emersom Ciocheta Roballo, Luiz Carlos de Santis Alves e Leocir Bressan, apresentam o artigo Os paradigmas do conhecimento e o pensamento geográfico. Tal texto objetivou pensar as relações existentes entre as rupturas paradigmáticas históricas e a evolução da ciência geográfica através exercícios hermenêuticos instigando a necessidade de novas frentes de discussão no campo do pensamento das ciências Humanas. O texto Práticas educativas de professores do Município de São Borja-RS: uma visão a partir da obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, elaborado por Giuliana Damascena, Magalia Gloger Almeida, Rudiane F. Wurfel, Francine Saraiva, Giancarlo Bruno, trazem para o debate os saberes vinculados a prática docente em São Borja-RS, a partir de entrevistas realizadas com docentes e suas relações com a obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. O texto Políticas Públicas em foco: efeitos da implantação da Unipampa elaborado por Dieter Rugard Siedenberg, David Basso, Magalia Gloger dos S. Almeida e Melissa Welter Vargas, apresenta uma pesquisa bibliográfica voltada para investigação da expansão do ensino superior público, apresentando informações e dados referentes à implantação da Unipampa – Universidade Federal do Pampa, trazendo para a discussão a importância destes investimentos ao desenvolvimento local.

Prof. Dr. Muriel Pinto

Professor Permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP-UNIPAMPA) – Mestrado Profissional

Capítulo 1 - Narrativas de Si: mulheres na docência da educação profissional e tecnológica.

Eliane Quincozes Porto¹

Tauane Carolina Parodi Be²

Vantoir Roberto Brancher³

Um começo de conversa...

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se pode imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada. (MANFREDI, 2016, p. 19)

As relações entre educação e trabalho dialogam com a metáfora do crochê. Ponto a ponto, vão se formando correntes que, quando reunidas, produzem sentidos, imagens, formas e significados. Compreender as laçadas e os entremeios que compõem os desenhos da memória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é o propósito deste momento.

Revisitando a memória e entrelaçando acontecimentos ao contexto da pesquisa, como artesãs, que buscam desvendar os pontos já construídos, buscamos problematizar as configurações desses processos e movimentos.

Nesse sentido, Colling e Tedeschi (2015, p. 647) ilustram:

Constata-se que é no espaço social do trabalho que as desigualdades e discriminações são mais evidentes e acabam por determinar o acesso e a permanência no emprego. Apesar da participação das mulheres no mercado de trabalho,

¹ Pesquisadora; Instituto Federal Farroupilha; Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul; eliane.porto@iffarroupilha.edu.br;

² Pesquisadora; Técnica em Laboratório de Cozinha; Instituto Federal Farroupilha; São Borja, Rio Grande do Sul; tauane.be@iffarroupilha.edu.br;

³ Professor; Instituto Federal Farroupilha; Santa Maria, Rio Grande do Sul; vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br;

visivelmente significativa a partir dos anos 1990, ainda persistem diferenças salariais, ausências femininas nos postos de liderança, ocupação pela população masculina e branca, desigualdades essas que precisam ser superadas no cotidiano de seus meios de sobrevivência.

Com isso, foi dado um grande passo para a expansão do ensino profissionalizante federal, através da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), que criou 38 Institutos Federais de Educação, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa lei previa que os Institutos Federais deveriam se constituir como centros de excelência na oferta de ciências aplicadas. Assim, houve uma expansão muito grande desses espaços, os quais passaram a constituir polos formativos nas cidades de sua abrangência e a ofertar, além dos cursos técnicos, cursos de graduação e pós-graduação. Sua caracterização está exposta na Lei 11.892/2008:

Art. 2o Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como principal intenção afirmar uma prática educativa que oportunize a inserção social, a produção de um conhecimento integrador, em especial por desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No entender de Pacheco (2011), a criação dos Institutos Federais visa à formação de pessoas para o mundo do trabalho contemporâneo, superando o conceito de classe, aos olhos do qual um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista, visto que novas formas de organização produtiva são ensinadas nessas instituições. Destacamos, sobretudo que:

A expansão no número de cursos e instituições de educação profissional e tecnológica (EPT) nas últimas décadas têm mobilizado um número expressivo de profissionais com vistas à atuação tanto na docência, quanto na gestão e demais atividades administrativas e técnicas. Além dos docentes oriundos das várias áreas de formação, profissio-

nais que desenvolvem diferentes atividades especializadas encontram nessas instituições um importante mercado de trabalho (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 601).

Nesse sentido, os Institutos Federais passam a corresponder às demandas da formação profissional, consolidando seu papel social e reunindo trabalho, ciência, tecnologia e cultura (PACHECO, 2011, p. 30) como fios de diferentes cores que compõem mosaicos figurativos dos mais significativos saberes e experiências de formação.

Além disso, vale destacar que o enredo mostra que a história das mulheres é marcada pela invisibilidade e pelos silenciamentos. O pudor feminino em relação a sua própria memória bem como a subjugação são percebidos com clareza nas imagens produzidas pelos homens. Para Perrot (2017, p. 21), “as mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas”. Nesse campo, os vestígios e os documentos tornaram-se escassos, dificultando a continuidade e a preservação de fontes, confirmando o que é descrito como uma “estatística assexuada”, em especial nas questões voltadas ao trabalho.

Salientamos que, mesmo não constituindo o aporte teórico central desta pesquisa, as proposições de Michel Foucault sobre as relações saber-poder foram um importante referencial para os estudos de gênero e docência apresentados. Articulados em um corpo político possível para ação humana, os discursos sobre corpo e gênero têm merecido destaque nas pesquisas em Ciências Humanas. Com isso, Foucault (1991, p. 172) aponta que o poder não pode ser percebido como algo negativo:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: “exclui”, “reprime”, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade, o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Neste contexto, realizar a pesquisa nos territórios de gênero e da docência mostrou-nos a fluidez e o movimento na produção dos sujeitos, tendo em vista que, segundo Graupe (2008, p. 53), “existem muitos femininos e masculinos” em um mosaico de diferenças socialmente construídas, sem verdades únicas e teses fixas. Assim, a construção das significações imaginárias de mulheres na

docência, em espaços historicamente tidos como masculinos, desperta novos sentidos e diferentes imagens. Nas palavras de Castoriadis (1982, p. 180):

Imagem do mundo e imagem de si mesmo estão evidentemente sempre ligadas. Mas sua unidade é por sua vez trazida pela definição que cada sociedade dá de suas necessidades, tal como ela se inscreve na atividade, o fazer social efetivo. A imagem de si mesma que dá a sociedade comporta como momento essencial a escolha dos objetos, atos, etc., onde se encarna o que para ela tem sentido e valor. A sociedade se define como aquilo cuja existência (a existência “valorizada”, a existência “digna de ser vivida”) pode ser questionada pela ausência ou a escassez de tais coisas e, correlativamente, como atividade que visa a fazer existir essas coisas em quantidade suficiente e segundo as modalidades adequadas (coisas que podem ser, em certos casos, imateriais, por exemplo, a “santidade”).

Este corpo, que encarna sentidos e imaterialidade, é produzido socialmente, conforme mostra Louro (2016, p. 14), estabelecendo sentido ao ser afetado pelas transformações e pelas novas formas de existência, sendo significado pela cultura, carregando “marcas” identitárias e imagens representadas no contexto sócio-histórico.

Dessa maneira, a cultura ganha significações no campo dos Estudos de Gênero, o qual, diante da perspectiva teórica de Scott (1995, p. 86), define-se como um elemento que tem como base as diferenças, no universo das relações sociais, significando as relações de poder. Gênero é entendido como categoria relacional, com a organização das diferenças entre os sexos instituídas pela sociedade, tornando claro que tais questões não estão voltadas especificamente a outro sexo, mas são consequências das relações sociais, estruturadas a partir de relações de poder. No caso desta pesquisa, o foco volta-se à história de mulheres e docência.

No Brasil, até meados do século XIX, as mulheres só tiveram acesso à educação religiosa, ministrada nos conventos. Somente com a criação da Lei de 15 de Outubro de 1827⁴ foi conquistado o direito à educação. Tal fato dimensiona implicações relevantes para a feminização do magistério, mais especificamente

⁴ Lei que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espaço que por muito tempo foi ocupado exclusivamente por homens. O chamado magistério primário, por ser considerado uma extensão do lar e das funções maternas, tornou possível às mulheres desempenharem papéis em busca da autonomia econômica e financeira (GRAUPE, 2009).

Diante disso, compreendemos que as identidades são construídas na pluralidade e na diferença, assim como a constituição das identidades de gênero, do professor e da professora no campo da educação. Muitas podem ser as significações imaginárias do ser mulher-professora⁵. Retomamos Castoriadis (1982, p. 176) ao apontar que:

A história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora, do que nós chamamos o imaginário radical tal como se manifesta ao mesmo tempo e indissolivelmente no fazer histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações.

O fazer histórico da educação brasileira retrata uma realidade ancorada em discriminação e seletividade face às mulheres. As lutas pela conquista da autonomia por parte dessas dialogam com os movimentos pelo empoderamento feminino, conforme apontam Colling e Tedeschi (2015, p. 647):

A presença da mulher no trabalho formal constitui uma transformação que vivenciamos no Brasil nos tempos atuais. Elas são presença marcante e, apesar desta feminização, permanece a divisão sexual que mantém sob a responsabilidade das mulheres a carga do trabalho reprodutivo, ou seja, o cuidado dos filhos, da casa, dos doentes, além das demais tarefas domésticas. Essa persistência cria dificuldades e desigualdades na inserção de muitas trabalhadoras em empregos de boa qualidade. Assim, ainda é uma realidade para a maioria daquelas, os baixos salários, os empregos precários e a informalidade.

As mulheres trabalhadoras são apresentadas em Perrot (2017, p. 21), quan-

⁵ Nos valem do termo mulheres-professoras baseados em Oliveira, V. F. Magistério: profissão feminina? In: Oliveira, V. F. Imagens de professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijui, 200.

do esse discute o aspecto da subordinação das mulheres nos espaços públicos, atendendo aos interesses do capital e do processo produtivo, que regulavam sua presença ou exclusão nesses espaços. Ao aparecerem, causam desconforto. As mulheres, dessa forma, são designadas com estereótipos de mães, de donas de casa ou, até mesmo, de guardiãs.

O trabalho barato das mulheres, bem como suas presenças em praças, ruas e fábricas, serviu como garantia da manutenção da ordem capitalista e dos lucros dos empregadores da época. Ainda, os discursos da contemporaneidade revelam padrões de identidades “normais” de sujeitos heterossexuais, brancos e de classe média, fazendo produzirem-se a partir dessa referência os sujeitos “anormais”, faltantes (as mulheres) e os problemáticos. Louro (2011, p. 94) interroga sobre qual seria o gênero da escola, uma vez que é impossível pensar qualquer instituição social distanciada dessa temática:

Se, por um lado, práticas e arranjos de ensino sugerem algumas continuidades no processo educativo escolar, por outro, certas modificações indicam possíveis descontinuidades ou rupturas. Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação, está a feminização do magistério.

O processo de feminização do magistério, bem como a territorialidade dos espaços possíveis às mulheres-professoras, instituiu um conjunto de significações da imagem de professora, correspondentes a dada época, influenciando o modo de pensar e de agir, apontado por Castoriadis (1982, p. 154) quando retrata que as imagens possuem uma função simbólica. Falar em imaginário radical é falar da capacidade de evocar uma imagem, ou seja, uma raiz do imaginário efetivo.

Dessa forma, a imagem irreduzível do magistério enquanto profissão de/ para mulheres confirma a desigualdade⁶ de gênero problematizada por este estudo, apresentada por Colling (2014, p. 18) ao retomar os discursos normati-

⁶ Desigualdade e diferenças nessa perspectiva são construídas historicamente (COLLING, 2014).

zadores:

Discursos transculturais que se modificam através dos tempos, mas conservam pontos de permanência. Discursos normatizadores que designam o lugar que deve ocupar na sociedade o feminino e o masculino, demonstrando que os conceitos de igualdade e diferença fazem parte de uma construção social e política.

Dessas construções sociais, buscamos problematizar os fatores que levam à possível desvalorização do magistério, os quais não poderiam ser discutidos distantes dos estudos de gênero. Apoiamo-nos em Ferreira (1999, p. 42), o qual aponta de maneira significativa que o magistério pode ser desvalorizado pela feminização, mas também pela lógica inversa, tornar-se uma atividade feminina por ser desvalorizado. Ao pensar nos Cursos Técnicos, produzidos por uma história de alunos e professores homens, retomamos o trabalho das mulheres em Oliveira (2000):

O trabalho fora de casa também era visto como ocupação transitória, sendo que deveria ser abandonado toda vez que a verdadeira missão feminina de esposa e de mãe se fizesse presente. O trabalho fora estava destinado às moças solteiras até o instante do casamento, ou então para aquelas que estavam destinadas a ficarem sós – as solteironas e as viúvas. Esta questão também contribuiu para a manutenção dos baixos salários, visto que o sustento da família encontrava-se a cargo do homem, representando um sinal de sua capacidade provedora e de sua masculinidade (OLIVEIRA, 2000, p. 172).

Sem as significações imaginárias sociais, não é possível a existência do ser humano, pois elas instituem/ditam o que é possível em valores, costumes, ritos e criações, mesmo sem que percebamos isso tudo no fluxo contínuo da existência. Ademais, tais significações permeiam o campo profissional, considerando que:

De fato, a formação profissional do trabalhador é impactada por conhecimentos, valores, habilidades, entre outras qualidades estruturadas nas diferentes esferas da vida social. Entre essas esferas, a escolar e a laboral se apresentam como espaços formativos particularmente importantes na constituição do ser profissional (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 604).

A construção da história da mulher-professora tem se instituído e vem sendo instituinte de significações imaginárias que, simbolicamente, perguntam: **Magistério e crochê são coisas de/para as mulheres?** Sem a pretensão de re-matar as tramas desses sentidos, procuramos olhar para os fios do poder, que **não dão ponto sem nó** e, ao pensar somente no espaço de subjugação, correríamos o risco de recair sobre o silenciamento das lutas e das conquistas por parte dessas mulheres ao longo do tempo.

Ao apropriar-nos, mais uma vez, da metáfora do crochê, com suas cores e produções, provocamos a seguinte reflexão: **Memórias feitas à mão: as vozes entre os dedos e as narrativas**, procurando por pontos e laçadas que motivaram esta pesquisa para poder, metaforicamente, narrar-nos como artesãs. Nessa perspectiva, passamos a dialogar com as narrativas (auto) biográficas orais das colaboradoras, as quais foram transcritas dando ênfase aos seus trajetos formativos sob uma ótica do coletivo.

Nesse prisma, Louro (2016, p. 18) descreve que a escola opera fortemente no processo de constituição do corpo. A educação institui-se no cotidiano das pessoas e a escola imprime suas marcas nos corpos, na intencionalidade de produzir homens e mulheres civilizados e hábeis para convivência em sociedade.

O texto que trazemos busca dar continuidade à discussão acerca das narrativas de mulheres-professoras, atuantes em cursos técnicos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no Rio Grande do Sul. As colaboradoras para a pesquisa intitulada Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas de professoras da Educação Básica, Técnica e Tecnológica participaram de entrevistas semiestruturadas. Procuramos, nesta pesquisa, dialogar com os lugares ocupados por essas docentes na tentativa de compreender as possíveis implicações do ser mulher em sua construção profissional. Ainda, cuidamos para analisar significações de docência produzidas no atravessamento com experiências biográficas narradas e aqui representadas. Voltamos nosso olhar às produções de Josso (2004, 2010), Clandinin; Connelly (2015) e Oliveira (2006), no sentido da apropriação dos conceitos construídos pela pesquisa com narrativas de vida e formação. Narrativas essas permeadas pelos Estudos de Gênero, no recorte da história das mulheres referendadas em Colling (2004, 2014) e Perrot (1988, 1998, 2017), sob as lentes da teoria do Imaginário Social, de Castoriadis (1982, 2006).

Pesquisa autobiográfica: caminho percorrido e as narrativas de si

Haja vista a importância de promover diálogos que abarcam a temática de gênero no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, procuramos, através deste artigo, destacar o protagonismo das mulheres professoras atuantes nesses espaços. Diante disso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, articulada por entrevistas semiestruturadas individuais, direcionadas às mulheres-professoras atuantes em cursos técnicos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A análise dos relatos dessas professoras se constituiu através das Narrativas de Vida e Formação, visando compreender as diversas, distintas e similares, experiências e lutas enfrentadas por estas ao longo de suas constituições enquanto docentes e, sobretudo, enquanto mulheres. Além de discussões acerca da temática de gênero voltamo-nos, ainda, para os imaginários, a fim de ressignificar as diversas vivências expressas pelas colaboradoras da pesquisa, valorizá-las enquanto protagonistas da educação e provocar reflexões diante do abismo provocado por estruturas socialmente impregnadas.

Por fim, salientamos a relevância dos espaços de EPT, enquanto lócus de formação e construção de novos imaginários, possuindo a autonomia de fortalecer as significações constituídas pelas mulheres no espaço/tempo do agora.

Simbólico, mulheres e docência: as significações imaginárias

As colaboradoras foram descritas como Maria⁷, escolha nossa para trazer as questões das marcas na identidade, a partir do imaginário judaico-cristão apontado por Lima (2010) de como os preceitos bíblicos e preconceitos históricos que fizeram das mulheres reprodutoras das criações no cotidiano. Associar o nome “Maria” ao nome das meninas ao nascer remetia a uma aproximação à Maria Santíssima, mãe de Jesus.

Na trama⁸ da formação de professores, são múltiplas as perspectivas de

⁷ As colaboradoras foram chamadas de Maria Helena, Maria Valentina, Maria Luisa, Maria Beatriz e Maria Fernanda, em uma problematização ao imaginário judaico-cristão. Para o segundo nome, buscamos significações atribuídas aos mesmos, pelo senso comum e histórico pesquisado.

⁸ A expressão trama faz alusão à metáfora do croché, utilizada pelos autores no trabalho final da pesquisa.

análise e de investigação. A pesquisa narrativa constitui a possibilidade de os pesquisadores distanciarem-se do narrado, fazendo a interpretação a partir do presente, permitindo revisitar o passado. Poder revisitar as memórias e a imaginação fortalece o argumento de que experiências educacionais sejam estudadas com base em narrativas de vida e formação, pois, conforme aponta Brancher (2013), a prática docente carrega um emaranhado de situações e emoções, com expectativas produzidas pelas imagens e pelas fantasias, as quais, se estimuladas, proporcionam um movimento constante de transformação.

Sobre as imagens da docência, Maria Luísa comentou: [...] a professora de Língua Portuguesa também era uma senhora muito exigente, a maioria não gostava dela, mas ela me ensinou muito [...], ela dizia diretamente que eu falava muito alto, mas no sentido de me ajudar [...].

Nas palavras de Josso (2004), o educador se forma à medida que integra em sua consciência a noção de aprendizagens, descobertas e significados. Dessa maneira, procura saber como aprender organizando a diversidade dos conteúdos em uma sequência relevante, para gerar em si e nos alunos as disposições necessárias para o aprendizado de forma significativa. A autora chama esse processo de caminhar para si, pois envolve o projeto de vida do próprio educador, no qual ele se empodera de sua atividade e passa a entender melhor o que é, como pensa, o que faz e o que é importante para si mesmo, para os outros e em sua relação com o mundo.

Nessa perspectiva, Maria Valentina narra: [...] A questão da importância de se resgatar, de se trazer à tona estes itinerários é exatamente o fato de que isso pode servir de incentivo para outras mulheres, isso pode permitir que algumas coisas que a gente faz hoje possam ser inspiradas em questões que deram certo nessas trajetórias [...].

As narrativas de vida são como um movimento de tomada de consciência do sentido da atual formação, as trajetórias e os percursos, com suas convergências e divergências, caracterizadas por Josso (2004) como narrativas de formação. Esses momentos representam a possibilidade de uma reflexão pelo/do professor sobre as narrativas e histórias orais, bem como sobre suas aprendizagens e experiências construídas na docência.

No que se refere às narrativas de formação, Josso (2004, p. 38) aponta que estas: “[...] servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”, proposição que justifica o percurso metodo-

lógico por nós escolhido, visto que buscamos investigar os trajetos formativos e os saberes docentes de professoras de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Ao relacionar formação e experiência, Josso (2004, p. 48) diz que [...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”.

Em sua narrativa, Maria Helena ressaltou: [...] na formação pedagógica, eu já fazia estágio lá na “Agrotécnica” e comecei a conhecer o dia a dia de lá [...], tinha a relação com aquela gurizada de fora, filhos dos produtores, eram simples e viam no curso uma possibilidade. Esse lado humano da docência sempre foi muito importante para mim... sou docente porque eu gosto [...].

Diante disso, as narrativas são inseridas por Josso (2004, p. 40) no campo da autobiografia. A autora apresenta o conceito de “*recordações-referências*”⁹, pois tais experiências vêm carregadas de sentimentos, de sentidos e de valores, apresentando um espectro da própria formação, que produz significações aos narradores, com múltiplas perspectivas e significados. Assim como a vida, as narrativas não são lineares, acontecendo em diferentes tempos e espaços.

Cabe salientar o sentido dado às narrativas, que não podem ser percebidas como verdades absolutas, uma vez que os sujeitos revisitam a memória de maneira seletiva, atribuindo significações imaginárias a partir da relação que estabelecem com os fatos vividos. Há, assim, a compreensão de que a pessoa e o profissional estão interligados e que a narrativa realizada de forma significativa expressa emoções, experiências e pequenos fatos não percebidos anteriormente. Tal rememoração oportunizou à Maria Fernanda refletir sobre as significações de fazer o Curso de Doutorado: [...] por isso eu decidi que faria meu Doutorado. Vai me trazer coisas que ninguém tira. [...] Entrar no Doutorado foi muito... muito bom, porque me abriu coisas que eu já acreditava... sei lá, que estavam arraigadas no meu ser, nas minhas lutas [...].

Através desse movimento é possível promover uma tomada de consciência e uma compreensão da própria subjetividade, refletindo sobre trajetos e motivações para escolhas e decisões. Experiência e narrativa podem ser retratadas no trabalho autobiográfico, por meio das significações que são produzidas ao longo

⁹ A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão visível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. (Josso, 2004, p.40)

da vida, as quais pelas palavras de Josso (2004, p.59) representam caminhar para si:

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

A partir dos encontros e da realização de entrevistas semiestruturadas, refinar o olhar e a escuta para os trajetos formativos de cinco mulheres-professoras, atuantes na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, ofereceu-nos aportes para dialogar sobre docência e significações imaginárias. Ademais, inseriu-nos na busca por compreender o lugar da mulher em espaços historicamente tidos como “masculinos”, bem como por problematizar questões alinhadas à história das mulheres e sua atuação na docência em cursos técnicos.

O crochê tem memória duradoura, vivaz e abrangente, desconsidera preconceitos de gênero, busca incessantemente sua origem, produzindo conceitos à mão. O ponto apertado? Talvez uma porção de perfeccionismo. O segredo para o equilíbrio pode estar em aprender quantos pontos aumentar. E quando. E onde.

Podemos fazer novos percursos na experiência de crocheter. Como na vida, vão sendo produzidos trajetos, tramas, pontos altos e pontos baixos, além de muitas laçadas. Movimentos de fazer, desmanchar e refazer.

Nesse sentido, dialogamos com o Imaginário Social pela perspectiva do filósofo Castoriadis (1982, 1987, 2012), entrecruzado, com o imaginário de mulheres professoras, seus trajetos formativos e suas vivências na Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Enfatizamos, assim, as significações de docência a partir de seus saberes e de sua formação, com os atravessamentos dos Estudos de Gênero, manifestados nos sentidos e significados de suas narrativas orais, na trama dos contextos sócio-históricos.

Nosso primeiro encontro com este campo teórico aconteceu a partir do ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, junto ao PPGEPT¹⁰/UFSM e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do

¹⁰ PPGEPT: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, ao qual uma das autoras está vinculada.

IFFAR, bem como, no mesmo período, no Grupo de Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores, Magma. Esse nome associa-se ao termo apresentado para o movimento que Castoriadis (1982) descreve como o indeterminado, o fluido e um imaginário instituinte.

Emaranhadas nessa fluidez de sentidos expressos através da imaginação, dialogamos com a perspectiva da diferença e da capacidade criadora, buscamos nos escritos de Brancher (2013, p. 48) e tomamos por empréstimo uma descrição para os caminhos apontados pela Teoria do Imaginário Social:

[...] apresenta um princípio básico de interdisciplinaridade, abre um leque bastante grande aos olhares nas pesquisas. Ou seja, consegue costurar desejos de sujeitos diferentes, detentores de um ideal comum, ‘trabalhar com questões educacionais’ e focar a complexidade do homem, olhando os mais variados ambientes por ele frequentados.

As questões educacionais referidas mostram a possibilidade de mudanças, já que nada está definido ou é imutável. Olhando nessa direção, percebem-se os encontros do Imaginário com o simbólico, não somente para exprimir-se, mas também para existir (CASTORIADIS, 1982). Com isso, Córdova (2004, p. 32) fundamenta suas pesquisas demarcando:

Há um imaginário central, magma de significações fundamentais em torno do qual se articulam imaginários secundários ou periféricos, uns e outros propiciando à sociedade se organizar. É em torno dessas significações que se cristalizam regras, ritos, atos e símbolos, que podem vir a ter seu sentido, sua significação, sua justificação, originais cada vez mais obliterados, ‘perdidos’ no tempo.

Compreendemos a rede de significações a partir da ideia de que o imaginário não delimita um lugar, mas uma fonte de surpresas, um magma de sentidos, possibilitando à sociedade instituir-se como tal. Da mesma forma, as questões de gênero, ao olhar para a história das mulheres, trabalho, formação docente e constituição de trajetórias formativas, atribuem significados às posturas assumidas na sociedade e instituem padrões para as necessidades individuais ou coletivas – a produção de imaginários:

Quando afirmamos, no caso da instituição, que o ima-

ginário só representa um papel porque há problemas “reais”, que os homens não conseguem resolver, esquecemos, pois, por um lado, que os homens só chegam precisamente a resolver estes problemas reais, na medida em que se apresentam, porque são capazes do imaginário; e, por outro lado, que estes problemas só podem ser problemas, só se constituem como estes problemas que tal época ou tal sociedade se propõem a resolver, em função de uma imaginária central da época ou da sociedade considerada (CASTORIADIS, 1982, p. 162).

A partir do proposto por Castoriadis, observamos a infinita possibilidade e amplitude da resignificação de conceitos, com a criação de símbolos emergentes de nossas significações imaginárias. Nessa perspectiva, imaginário e docência foram pontos construídos nesta pesquisa, que procurou perceber com uma lente ampliada as produções no campo da formação docente, dos trajetos formativos, da instituição, do “ser mulher na docência”, possibilitando-nos contemplar a dimensão simbólica desse contexto.

A Teoria do Imaginário Social apresenta uma nova maneira de pensar, pois transcende o determinismo de algumas relações binárias como certo-errado, normal-anormal, verdade-mentira, entre outras tantas.

Nesse sentido, situamos o lócus epistemológico desta investigação, bem como as exigências que vivenciamos ao inserir-nos em estudos do Imaginário Social, teoria que percebe a sociedade a partir das relações que as pessoas estabelecem, buscando captar o simbólico e as significações construídas por elas, como sinaliza Castoriadis (1982, p. 142):

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos - o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade - os inumeráveis produtos materiais, sem os quais nenhuma sociedade poderia viver num só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica.

Para o filósofo, as instituições não ficam reduzidas ao simbólico, não podendo, entretanto, existir sem ele (Castoriadis, 1982). Desta maneira, os pontos da figura feminina aliada à docência caracterizam lugares instituídos e influenciam

o que existe, bem como as maneiras de ser, agir e pensar das pessoas. O autor expressa o papel das significações construídas – dentre elas a abordagem (auto) biográfica e os processos de formação – como possibilidades de conhecimento e autoconhecimento, produzindo aquilo que somos.

As instituições apresentam-se sempre na trama das significações imaginárias as quais, a partir do movimento das sociedades e das diferentes épocas históricas, solidificam um imaginário instituído: conjunto de símbolos, mitos, conceitos, imagens e, neste caso, a construção dos espaços e lugares na profissão docente das professoras mulheres em cursos técnicos, historicamente ocupados por homens.

Desse modo, apresentamos nestes escritos a junção de pontos do Imaginário Social, com a Formação Docente e os Estudos de Gênero – no recorte da história das mulheres. Fazemos isso por compreender tais significações como marcas nas narrativas de professoras da EBTT, em seus trajetos formativos, problematizando as possíveis implicações em seus saberes, memórias e práticas.

Discussões para (não) finalizar

Os estudos de gênero aliados às significações da docência constituem parte do amplo caminho percorrido, pouco a pouco, por gigantes e simbólicos espaços conquistados a partir das lutas por igualdade de gênero, produzidas ao longo do tempo. Nesse sentido, olhar para a história das mulheres professoras, suas vivências, suas constituições, seus desafios, atribui uma fortaleza de significativo impacto sobre as discussões de gênero aqui expressas.

Transigir significados ao ser professora, ao se formar professora, ao se constituir professora através dos relatos, das memórias e dos percalços experienciados por mulheres-professoras atuantes na EBPTT, alicerça bases potentes e marcantes na construção do amanhã. Simbolizar o protagonismo dessas mulheres é crocheter novos rumos e conquistas coletivas que permeiam o espaço/tempo do agora.

Considerando os Institutos Federais dotados de sentidos, conexões e transformações, emerge desses uma rede significativa de esperança por perspectivas de mudanças multifacetadas, através da apropriação de embates expressos na linha de tempo do hoje. Utilizarmos esses espaços como vias a destacar o papel e a valorização da mulher professora, considerando a abrangência dos recintos já

ocupados e a ocupar por estas, é uma das grandes vertentes de empoderamento e de não mais silenciamento de tudo o que nós, mulheres, queremos significar.

Além disso, dar voz ao fôlego cansado de mulheres que lutam por visibilidade no espaço/tempo do agora, através das Narrativas de Vida e Formação e de diálogos como este, é crocheter linhas infinitas de forças femininas. Essas linhas vão se conectando e se emaranhando, uma a uma, proporcionando a solidificação de imaginários sociais voltados a superar os antigos espaços de subjugação, substituindo esses por vozes coletivas expressas na ressignificação dos caminhos que nos formam, transformam e fortalecem.

Por fim, afirmamos que as provocações que fizemos até aqui são parte de um grande espectro de provocações que ainda devem ser alcançadas. E serão. Destacamos tratarem-se, sobretudo, de discussões para (não) finalizar por acreditarmos na força da pesquisa, da ciência e da educação como engrenagens jamais finalizadas ou limitadas, em movimento constante com vistas a superar a inquietude de vozes que nos acompanham, que nos formam e que nos fazem mulheres do antes, do agora e do amanhã.

Referências

BRANCHER, V. R. Trajetos e representações de docentes da Pós-graduação: um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos. Tese de doutorado, 2013. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLLING, A. M. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história*. Dourados: UFGD, 2014.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. *Caminhar para si. Tradução Albino Pozzer*. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2010.

LIMA, R. L. O imaginário judaico-cristão e a submissão das mulheres. In: Fa-

zendo gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Florianópolis: UFSC, 2010.

OLIVEIRA, V. F. (org) *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. 192p.

OLIVEIRA, V. F. *Magistério: profissão feminina?* In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. (página 158)

PACHECO, E. (Org.) *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2017.

PORTO, E. Q. *Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas de professoras da EBT*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2018.

PORTO, E.; BRANCHER, V. R. *Caminhos possíveis à inclusão IV: gênero, educação e humanização*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. 184p.

SILVA, C. J. R.; CARVALHO, O. F. de. (2017). Aspectos epistemológicos e pedagógicos da educação profissional e tecnológica: implicações para a prática docente. *Linhas Críticas*, 22(49), 598-618. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v22i49.4948>>. Acesso em 15 de março de 2021

SILVA, J. M. *Tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. 111p.

Capítulo 2 - Práticas Educativas de Professores do Município de São Borja: uma visão a partir da obra “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire

Giuliana B.Damascena¹, giulianabd@gmail.com

Magalia G.Almeida¹ magaliagloger@gmail.com

Rudiane F. Wurfel¹, rudianew@gmail.com

Francine Saraiva¹ francine.toller@gmail.com

Giancarlo Bruno², gbasket@hotmail.com

Introdução

Nos dias de hoje a sociedade está passando por grandes transformações; as tecnologias mudam a cada dia, a vida cotidiana e até mesmo a maneira de enxergarmos a realidade. Devido a estas mudanças, acredita-se que a profissão de docente se torna algo muito distante dos jovens que ingressam no mercado de trabalho e dos adultos que estão em busca de sua profissão.

O presente trabalho irá expor alguns saberes sobre a prática docente. Também visões que os professores das escolas públicas do município de São Borja têm em relação a sua profissão de docente. Expondo que, a escolha por esta carreira exige comprometimento, encantamento e responsabilidade.

Metodologia

O presente trabalho teve como metodologia uma pesquisa qualitativa realizada através de um questionário online, onde 12 (doze) professores de forma intencional responderam às questões abertas propostas, como: (1) O que levou você a escolher a profissão de professor? (2) O docente é a peça principal para a educação. Você concorda com esta afirmação? Comente. (3) O conhecimento trazido pelos alunos é valorizado por você? Como? (4) Quando e de que forma você utiliza a pesquisa? (5) Generosidade, comprometimento, responsabilidade,

¹ Especialistas em Docência no ensino técnico e tecnológico.

² Professor Orientador do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Borja.

autoridade, liberdade, escuta e diálogo são algumas práticas docentes que levam a boa convivência em sala de aula e melhor aprendizado do discente. Comente sobre esta afirmação. Estas questões foram elaboradas e baseadas na obra de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, tendo como objetivo fazer uma relação da obra com as respostas dos professores.

Os professores escolhidos para contribuir com a pesquisa são professores de escolas municipais e estaduais do município de São Borja, a pesquisa foi realizada através de uma rede social e também por email. Os mesmos receberam as instruções necessárias para o preenchimento online. No decorrer do artigo, serão expostos algumas das respostas.

A escolha da profissão de professor

Obtiveram-se na maior parte dos questionários, respostas iguais; onde os mesmos responderam que foi pela formação de docente e por ser a faculdade que se pode cursar no momento. Apenas um dos professores respondeu que foi por vocação. Segundo Elisângela Fernandes (NOVA ESCOLA, 2011) “a docência não é uma capacidade inata, e sim uma carreira que, como outras, pressupõem esforço pessoal e formação que possibilitem o domínio de aspectos teóricos e práticos ligados à aprendizagem”.

O professor deve ser um sujeito reflexivo e crítico, conforme Freire (1970), a formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

Ser professor nos dias de hoje é escolher uma profissão pra lá de promissora, mas é preciso haver uma mudança no futuro docente (acadêmico de licenciatura) ou atual docente na sua maneira de encarar o ensino. Mudança essa que deve começar com uma reflexão sobre a prática do dia a dia, para que a docência seja encarada como uma profissão e não como uma simples imposição do momento e/ou oportunidades em que o sujeito está vivendo.

O docente é a peça principal da educação?

Na segunda questão obtiveram-se respostas claras e com o foco no discente, como: “Entendo que o docente é “uma” das peças principais da educação, assim

como o discente”. Sabemos que o processo ensino-aprendizagem precisa dos dois sujeitos principais para promover uma educação e troca de conhecimentos.

Outro professor respondeu que “o professor é aquela pessoa que faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, cabe ao professor orientar pelos caminhos da construção do conhecimento. Logo, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Pois, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996).

Baseado nesta afirmação de Paulo Freire, não podemos nos deter em uma educação “bancária” onde o conhecimento do docente é depositado no discente, sem trocas de saberes e experiências, devemos defender e praticar a educação libertadora onde o aluno aprende com o professor e o professor aprende com aluno, relacionando a teoria com a prática, sem deixar que a teoria vire um “blábláblá” e a prática um ativismo.

O conhecimento trazido pelos os alunos e sua valorização

Os saberes dos educandos devem ser valorizados tanto pela escola, mas principalmente pelo professor, onde os mesmo podem trazer exemplos práticos do seu dia a dia, assim como as experiências vividas por cada um para fomentar uma discussão/debate, facilitando a troca de conhecimento.

Na terceira questão, obtiveram-se respostas conforme a proposta de Paulo Freire, como: “quando parto do conhecimento do aluno para a construção de outros”. “É preciso fazer com que o aluno sinta que sua bagagem cultural seja valorizada e sirva de base para sua aprendizagem”. Discutir com os alunos a realidade concreta associando com o conteúdo facilitará a aprendizagem, estimulando também o interesse do aluno. Baseado nessa afirmação, podemos constatar a conectividade das respostas com a proposta de ensino de Freire, obtendo-se como resposta de outro professor: “quando podemos contar com o conhecimento dos alunos a aprendizagem acontece de maneira mais prazerosa”.

Quando e de que forma a pesquisa é utilizada

Conforme Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Um dos pesquisados respondeu que “para o desenvolvimento do trabalho

docente pesquisa diariamente, pois só assim poderei desenvolver um bom trabalho”. Segundo Freire, deve-se perceber e se assumir como um pesquisador. Hoje o professor não dá mais informação, os alunos chegam com elas trazem para discussão em aula e cabe ao professor ajudar a selecioná-las e transformá-las em conhecimento científico, usando suas teorias na prática.

O professor pesquisa para constatar, conhecer o que ainda não conhece, transmitindo esta curiosidade para os alunos, transformando-se em uma curiosidade epistemológica, resultando em um saber. Confirmando com respostas dos professores pesquisados, que disseram que utilizam a pesquisa como forma dos alunos construírem seu próprio conhecimento, analisando, experimentando, podendo tirar suas próprias conclusões. Fica claro a importância da pesquisa tanto na docência quanto na discência, pois a pesquisa bem elaborada, com um fundamento a seguir resultará em ganho de conhecimento.

Algumas práticas docentes que levam a boa convivência em sala de aula e o melhor aprendizado do discente

A partir da quinta questão obtiveram-se respostas como: “todos os valores citados só contribuem para a formação de um cidadão consciente, comprometido, responsável e que se preocupa com o outro, além de facilitar o ensino-aprendizagem”. Definir previamente o que é ensinar, como ensinar e o que ensinar, não é uma tarefa fácil. A prática do educador, principalmente na contemporaneidade, exige comprometimento, responsabilidade, autoridade, liberdade, escuta e diálogo. Paulo Freire chama a atenção para o comprometimento do professor com a prática educativa. Este também deve ter a capacidade de fazer justiça, ou seja, está verdadeiramente comprometido com a verdade. Por isso, o ato de educar é sempre um ato de compromisso e aproximação com o aluno.

Ensinar exige comprometimento. Baseado nessa perspectiva Paulo Freire diz: “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. (Freire, 1996, p. 108). Logo, não há como fugir de prováveis escolhas que irão incidir na vida cotidiana do professor, desde a metodologia a ser utilizada até a postura de relacionamento com os alunos.

Considerações finais

O ensino não deve ser de responsabilidade de um dos sujeitos envolvidos,

neste contexto professor– aluno, e sim de todos envolvidos em uma comunidade escolar. A partir deste trabalho pode-se concluir que os docentes estão buscando o aprimoramento, conhecimento, transformações a partir do diálogo com seus educandos e por meio da pesquisa. Conforme as respostas obtidas, pode-se observar que a obra de Paulo Freire de alguma forma está presente no cotidiano da maior parte dos professores questionados na pesquisa.

Ensinar, a partir da visão dos professores pesquisados, significa perceber o ensino como um processo de construção da aprendizagem, por meio da troca de experiências e de saberes entre alunos e professores. Compreender que toda a ação educativa deve ser feita no sentido de levar o homem a refletir sobre o seu papel no mundo e assim, ser um sujeito que faz a diferença em seu ambiente.

A obra de Paulo Freire relacionada com as respostas dos professores condensa alguns dos saberes necessários para uma prática educativa coerente com os padrões éticos que regem a comunidade escolar. Acredita-se que, com isso, há bases para se caminhar para “o grande sonho” de Paulo Freire em que a realidade é termos uma educação aberta, democrática, que estimule nos alunos o gosto da pergunta, a paixão de saber, da curiosidade, a alegria e o diálogo. Sem dúvida, isto exige compromisso, mas acima de tudo coragem e ousadia.

Referências

FERNANDES, Elisângela. Ideias que jogam contra o Ensino. NOVA Escola, São Paulo, v. 24, n. 11, edição 240, p.01-15, mar. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de Professores: A contribuição da Análise do Comportamento*. São Paulo. EDUC.

Capítulo 3 - Os Paradigmas do Conhecimento e o Pensamento Geográfico

Emersom Ciocheta Roballo¹

Luiz Carlos de Santis Alves²

Leocir Bressan³

Introdução

A busca pela verdade e autoafirmação humana delinea paradigmas que definem as percepções geográficas do mundo. Desde os gregos, passando pelos medievos e modernos, o pensamento em torno da concepção de compreensão do mundo sofre modificações no tocante as suas sistematizações, orientadas aos paradigmas vigentes. Estes, definidos em estudos históricos, moldam geografias sob prismas ontológicos (metafísicos), modernos e neomodernos, respectivamente. Como se dá a teorização destas geografias? O que delimita e legitima tais paradigmas? Em uma abordagem histórica, filosófica e geográfica, busca-se refletir quanto às suas configurações enquanto ciência, enquanto método de afirmação da verdade.

No decorrer da história, a humanidade tem se apoiado em paradigmas na tentativa de compreender a existência, o ser humano e sua frágil condição no mundo. Pode-se dizer que paradigmas são uma construção histórica, resultado da teorização humana na busca da verdade. A verdade, por sua vez, traduz-se no entendimento da própria condição humana. Diferente dos animais irracionais, o homem não está apenas constituindo o mundo, ele constrói, reconstrói, organiza e conduz este mundo. Pode-se perceber estas mudanças nas diferentes visões de mundo que a história nos apresenta. Esta atribuição lhe é conferida em função de sua capacidade cognitiva.

Neste sentido, entender o seu lugar no mundo, sua identidade, seus valores,

¹ Professor Instituto Federal Farroupilha, Licenciado em Geografia (URCAMP-SB), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), E-mail: emersom.roballo@iffarroupilha.edu.br

² Professor Rede Pública Estadual de Educação, Licenciado em Geografia (URCAMP-SB), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ); E-mail: profsantis@yahoo.com.br

³ Professor do Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen. Mestre em Filosofia pela UFSM. E-mail: leocir.bressan@iffarroupilha.edu.br

suas potencialidades e dar significado a estas e outras variáveis se constitui em um desafio permanente para a humanidade.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido a própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmos, que nos parece secretamente íntimo. (Moran, 2000, p. 51).

O filósofo Mário Osório Marques, em sua obra “Conhecimento e modernidade em reconstrução”, apresenta três grandes paradigmas adotados pela humanidade ao longo da história. O paradigma ontológico ou metafísico, fundado na antiguidade, o paradigma moderno iniciado com o colapso do feudalismo e o surgimento de ideais iluministas e o recente paradigma neomoderno onde a racionalidade perde espaço para a intersubjetividade. Cabe destacar que as fronteiras de tais paradigmas são bastante imprecisas, talvez impossíveis de precisar, visto que operam ao nível da hermenêutica humana que se apresenta de maneira heterogênea.

[...] os paradigmas não se sucedem apenas, mas se interpenetram e permanecem na novidade de nova estruturação na cultura e nas cabeças, necessitados de se distinguirem para sabermos qual deles nos comanda (Marques, 1994, p. 2).

Resultados e discussão

O paradigma ontológico ou metafísico se alicerça na antiguidade com as civilizações greco-romana e judaico-cristã. A filosofia grega lega à humanidade a capacidade de abstração, a valorização dos sentidos, ou seja, a busca da essência para além da aparência já que a segunda não é suficiente para explicar o mundo, além de ser volúvel. A primeira seria a base para o entendimento do mundo uma vez que apresenta um caráter permanente imune a inconstância da segunda.

É neste contexto que os pensadores gregos se lançam na aventura de buscar compreender o ser num primeiro momento relativo às questões da natureza e, num segundo, às coisas relativas ao próprio homem. Se, neste contexto, as grandes questões a ser debatidas ainda eram as mesmas dos períodos dos mitos,

a postura filosófica característica destes pensadores era completamente original: o enfrentamento na tentativa de responder a estes enigmas do universo e do próprio homem se dava, agora, de maneira reflexiva, argumentada e sistemática. Como pano de fundo para estas reflexões, estava a questão da essência e da aparência o que, em última instância, os levava a discutir as condições de verdade. Apenas para citar um exemplo, lembre-se da discussão que levava Heráclito e Parmênides a refletir sobre o “uno e o múltiplo”, o devir e a permanência, reflexão esta que os levava a militar em campos contrários na busca de desvendar este problema filosófico.

A civilização judaico-cristã, através da religião e do monoteísmo, forja a ideia do universal da humanidade. Se todos são filhos de um único deus, todos são irmãos, todos são, a princípio, iguais. Nesta perspectiva, colocando Deus como ser supremo incontestável e exterior ao mundo, ocorre a organização de um certo caos pré-existente.

Para o paradigma ontológico, o conhecimento funda-se na reflexão em busca da essência onde seria encontrada a verdade, ou seja, a revelação dos mistérios da existência. A compreensão da essência dos fenômenos seria a realidade e, por conseguinte, o conhecimento qualificado. Desta forma, o mundo verdadeiro seria revelado ao homem através da contemplação sistemática e atenta.

A geografia enquanto campo do conhecimento origina-se na antiguidade clássica, mais precisamente com os gregos. Tales de Mileto e Anaximandro lançaram as bases da Geodésia; Heródoto preocupava-se com a descrição dos lugares em uma perspectiva regionalizada; Hipócrates discute a relação entre o homem e o meio em sua obra impregnada de geografia: Dos ares, dos mares e dos lugares; Aristóteles inicia uma discussão acerca dos conceitos de lugar e clima. Estes são apenas alguns exemplos de como as bases do conhecimento geográfico estavam presentes no pensamento grego. Estes conhecimentos, entretanto, encontravam-se de forma dispersa, sem unidade, vinculados a outras áreas como a física, a matemática, a política, a filosofia, a literatura, entre outras.

Durante o período Medieval o pensamento geográfico continua tal qual ocorria na antiguidade: difuso e fragmentado, o que não indica a ausência de avanços. Nesta época, por exemplo, Cláudio Ptolomeu, resgatando o pensamento grego, escreve a obra Síntese Geográfica, em uma tentativa de sistematizar o que mais tarde se constituiria em uma disciplina. Outro exemplo de tentativa de organizar o pensamento geográfico na Idade Média está na obra

Geografia Generalis, de Bernardo Varenius. A obra de Varenius constituiu um importante tratado que serviria de apoio para as teorias de Newton.

Embora dispersas e imprecisas, as teorizações acerca de temas geográficos durante a antiguidade e o período medieval foram de extrema importância para a sistematização desta ciência, que viria ocorrer somente no início do século XIX. Pode-se dizer que foram estes estudos que possibilitaram esta sistematização. Alguns autores, como Nelson Werneck Sodré, costumam denominar este período como “a pré-história da geografia”.

Com o alastramento das relações capitalistas e correspondente declínio do medievalismo e com a revolução burguesa na Inglaterra e início do processo que se efetivará na França nos fins do século XVIII, pode ser aceita a convenção do encerramento do longo período inicial, preliminar, preparatório da Geografia, sua pré-história por assim dizer (Sodré, 1992, p.23).

Podemos dizer que o período “pré-histórico” da geografia aproxima-se do paradigma ontológico. A contemplação e a análise do objeto encontra-se muito presente enquanto método. Além disso, esta perspectiva propõe a observação minuciosa do investigador e a partir desta, aliada a sua intuição, seriam revelados os aspectos ocultos de cada fenômeno que seriam traduzidos em conhecimento. Percebe-se a impregnação de indutivismo e empirismo no referido período. Ou seja, a investigação estava pautada pela observação atenta do sujeito onde buscava-se comportamentos constantes no objeto de estudo. A partir de tal constância, buscava-se as conclusões de ordem geral.

Coube aos estudiosos Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, que viveram durante a Revolução Francesa, naquela região, sistematizar a geografia como campo específico do conhecimento. Para Humboldt, a geografia seria uma ciência síntese de todos os conhecimentos terrestres. Como método de estudo propõe o “empirismo raciocinado”, ou seja, a intuição a partir da observação. Ritter, essencialmente religioso, afirma que a geografia deveria estudar os arranjos individuais e compará-los. Considera a ciência como meio para alcançar o divino. Assim, a geografia, ao compreender os lugares, estaria criando um canal com a própria divindade. Em termos de método Ritter corrobora com o empirismo de Humboldt, afirmando a necessidade de caminhar de “observação em observação”.

Ao final do século XIX o alemão Friedrich Ratzel apresenta a sua contribuição para a ciência geográfica. Em sua obra *Antropogeografia*, o estudioso lança as bases do que hoje conhecemos por Geografia Humana. Nela, Ratzel discorre sobre a influência do meio sobre o homem, as relações entre Estado e espaço e a importância do território criando o conceito de “espaço vital”. Quanto ao método, Ratzel continua com o característico empirismo, predominante até agora nos temas geográficos já que os procedimentos de análise eram embasados na observação e descrição. Ratzel fez “escola” e seus seguidores tanto radicalizaram como deformaram suas teorias, criando o que hoje conhecemos como determinismo geográfico, corrente do pensamento geográfico que prega que as condições do meio comandam os destinos da sociedade.

Posteriormente, opondo-se as teorias ratzelianas ou deterministas, surge a Escola Francesa de Geografia, fundada pelo geógrafo francês Paul Vidal de La Blache. Esta corrente critica a politização e a socialização da geografia de Ratzel. La Blache apregoava ser a geografia a ciência dos lugares e não dos homens. Na proposta la blachiana não ocorre a negação da influência do meio sobre o homem, porém, pressupõe que a influência ocorre mutuamente na relação homem-meio e ambos são modificados, podendo o homem também transformar o meio a seu favor. Os princípios de La Blache originaram a corrente da geografia chamada possibilismo geográfico, quer dizer, o espaço natural encontra-se impregnado de possibilidades a mercê da atividade humana.

Com estas breves informações sobre a sistematização da ciência geográfica bem como das correntes determinista e possibilista, percebe-se que, assim como na “pré-história” da geografia, o pensamento acerca da construção do conhecimento geográfico continua operando em meio ao paradigma ontológico. Esta inferência torna-se possível, em razão, especialmente das questões metodológicas, onde prevalece o empirismo. Entretanto, a corrente determinista já apresenta tímidos sinais de rompimento com o paradigma ontológico, quando atribui uma maior autonomia e protagonismo ao homem.

O movimento intelectual iluminista no século XVIII questiona os métodos e ações tanto da Igreja como do Estado, instituições estas basilares da ordem social vigente. Em síntese, os iluministas buscavam as explicações para os dilemas mundanos no próprio homem, na sua capacidade intelectual, ou seja, na racionalidade. Rompe-se com os dogmatismos e superstições e a ciência é colocada como aspecto primordial para o conhecimento. Podemos dizer que este é

o início da instalação de um novo paradigma, o paradigma moderno.

O paradigma moderno coloca o homem no centro das questões que permeiam a vida. Neste sentido, além da racionalidade, valores como o humanismo e a autonomia incorporam-se às necessidades humanas para a busca do “bem viver” no mundo. O homem adquire maior protagonismo e responsabilidade na condução deste mundo. Existe um mundo a construir, verdades a serem definidas e o conhecimento será o fator mediador destas construções. O ordenamento do mundo ocorrerá em função da razão, ou seja, determinado pelo humano, pois “a razão é conquista intrinsecamente individual. Para o homem esclarecido, nada poderá estar fora ou acima da razão dele” (Marques, 1993, p. 46).

Porém, esta mudança da visão teocêntrica para a antropocêntrica não se deu de forma suave. Com efeito, o predomínio religioso do período medieval mostrou uma forte reação às mudanças na visão de mundo. Isto porque as novas descobertas colocavam questionamentos verdades que foram por muito tempo defendidas. Cite-se, como exemplo, a grande transformação ocasionada pela passagem do Geocentrismo para o Heliocentrismo. Tal transformação foi tão acentuada que, posteriormente, convencionou-se chamar de “a revolução copernicana”.

No âmbito da ciência geográfica, ainda na primeira metade do século passado, o geógrafo norte-americano Richard Hartshore desenvolve uma nova proposta para os estudos geográficos. Conforme Hartshore, na perspectiva geográfica, os fenômenos variam de um lugar para o outro e, consequentemente, suas inter-relações. Neste sentido, a análise do espaço deve buscar entender o maior número de fenômenos inter-relacionados.

Alguns autores denominam esta corrente do pensamento geográfico de geografia racionalista, entretanto, apesar de priorizar o raciocínio dedutivo, o empirismo não é abandonado, apenas reduzido. Hartshore se apoiou nos estudos do geógrafo alemão Alfred Hettner, em uma perspectiva do neocriticismo. Para ele, o espaço seria um conceito abstrato que não deriva da experiência; porém é utilizado na experiência. A geografia racionalista completa um ciclo, junto a todas as correntes anteriores, do que classificamos como geografia tradicional.

A partir da segunda metade do século passado, a geografia tradicional passa a ser duramente criticada. Geógrafos como o francês Michel Philipponneau desenvolvem um novo enfoque para a ciência. Trata-se do que se convencionou chamar de geografia pragmática e compreende a primeira fase do chamado mo-

vimento de renovação da geografia. Segundo a geografia pragmática, a geografia tradicional possuía uma visão presa ao passado, por isso superada e de pouca utilidade prática. Neste novo olhar, a geografia deveria ter uma aplicação prática no cotidiano da sociedade.

Com relação ao método, a geografia pragmática passa a empregar um empirismo mais abstrato, trocando a observação direta pela análise de dados, a indução pela dedução, o positivismo pelo neopositivismo. A estatística com seus dados numéricos passam a ser uma exigência na análise do espaço. Seria necessária a quantificação de elementos para o esclarecimento dos fenômenos geográficos.

Podemos inferir que, tanto a geografia racionalista, enquadrada nas tendências da geografia tradicional, como a geografia pragmática, esta já pertencente ao movimento de renovação da geografia, possuem alguns traços em comum que levam a inserção no paradigma moderno. A fragmentação ocasionada na quantificação, a fundamentação racional, o cartesianismo positivista, a padronização e a valorização da lógica constituem características que amparam este entendimento. Cabe enfatizar, ainda, a centralidade do ser humano presente nas duas propostas, aspecto de grande relevância para considerar esta vinculação à modernidade.

A geografia pragmática busca entender como o homem percebe o espaço, por ele vivenciado, como se dá a sua consciência em relação ao meio que o encerra, como percebe e como reage frente às condições e elementos da natureza ambiente, e como este processo se reflete em sua ação no espaço (Moraes, 1995, p. 106).

A partir dos anos 70 do século passado, surge na França, com o geógrafo Yves Lacoste, a geografia crítica ou geocrítica. Esta corrente da geografia rompe com o quantitativismo, a neutralidade e harmonia da geografia pragmática. Para os seguidores da geografia crítica, estes aspectos da geografia pragmática acabariam por esconder as contradições sociais. Passa então a pregar uma ciência militante e próxima aos movimentos sociais. Para a geografia crítica a ação política e os compromissos sociais são essenciais no entendimento e organização do espaço. No Brasil, o geógrafo baiano Milton Santos vem ser o principal expoente desta teoria.

No aspecto metodológico, o geógrafo francês Pierre George apresenta signi-

ficativa contribuição para a geografia crítica. George passa a relacionar e discutir conceitos do marxismo na análise espacial. Entretanto, apesar da oposição tanto a geografia tradicional como a pragmática, no aspecto prático, a geografia crítica não consegue romper com o empirismo metodológico presente historicamente desde a sistematização desta ciência.

[...] o mundo, como um conjunto de essências e de possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado, geografizado, isto é, empiricizado (Santos, 2008, p.112).

A crise da razão, germinada ainda na primeira metade do século XX, fragiliza o paradigma da modernidade. Nesta nova proposição que se delineia, a “verdade” pode ser encontrada em uma multiplicidade de concepções. A ciência já não reina absoluta na explicação dos fenômenos, abre-se espaço, também, para a intersubjetividade. Podemos encontrar os efeitos desta crise em diferentes campos do conhecimento. No campo da Filosofia, por exemplo, a queda do sistema hegeliano representou a derrocada do último grande sistema filosófico de toda a História da Filosofia. Ao mesmo tempo, o sucesso das vertentes céticas mostravam as limitações no campo da fundamentação do conhecimento. Neste campo, estas dificuldades podem ser visualizadas na citação do filósofo empirista David Hume o qual afirma:

[...] tolero vossa paixão pela ciência, diz ela (a natureza), mas fazei com que vossa ciência seja humana de tal modo que possa ter uma relação direta com a ação e a sociedade. Proíbo-vos o pensamento abstruso e as pesquisas profundas; punir-vos-ei severamente pela melancolia que eles introduzem, pela incerteza sem fim na qual vos envolvem e pela fria recepção que vossos supostos descobrimentos encontrarão quando comunicados. Sede um filósofo, mas, no meio de toda vossa filosofia, sede sempre um homem (HUME, 2000).

Outro sintoma desta crise da razão no pensamento contemporâneo é que a pauta “crise da razão” se faz presente em grande parte dos pensadores contemporâneo. Não caberia, aqui, fazer-se referência a todos os filósofos e correntes de pensamento que tratam desta questão. Porém, apenas para permanecer-se em

uma destas vertentes, cita-se os pensadores da Escola de Frankfurt que, diante de uma perspectiva crítica, denunciam o mau uso da razão, o que eles chamam de “razão instrumental”.

Considerações finais

A sociedade necessita de um sistema de aprendizagem dinâmico, constante e colaborativo, para dar conta das várias interpretações e relações que o mundo apresenta em tempos e espaços reduzidos. Destaca-se que o paradigma neomoderno não apresenta, ainda na atualidade, uma consistência sólida. A atual sociedade se ampara em muitos pilares do paradigma moderno. Entretanto, cabe lembrar que os paradigmas não apresentam fronteiras nem homogeneidade. A humanidade segue o seu percurso.

O novo paradigma constitui uma alternativa a cada um destes traços. Em primeiro lugar, nos seus termos, não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam (Santos, 2000, p.328).

Estabelecendo relações entre o paradigma neomoderno e as correntes do pensamento geográfico, podemos inferir que a geografia crítica, tendência classificada mais recentemente, é a que mais se aproxima dos parâmetros neomodernos. Esta aproximação é justificada em função de características como a própria criticidade e o desenvolvimento cognitivo amplo e diversificado que leve a reflexão e busca da cidadania através do engajamento social. Isto posto, percebe-se a maior flexibilidade para o contraditório, abertura para novas percepções e a valorização do conhecimento dinâmico, traços observados na proposta neomoderna.

O objetivo deste exercício reflexivo foi o de estabelecer as relações existentes entre as rupturas paradigmáticas históricas e a evolução da ciência geográfica. Entendemos que existe necessidade de um aprofundamento teórico que qualifique a fundamentação em vários pontos do texto, o que pretendemos realizar após a ampliação de leituras e análises. Talvez, em uma próxima revisão, sejam alteradas até mesmo as percepções do trabalho. Entretanto, os grandes paradigmas só são “quebrados” através do rompimento de nossos micro-paradigmas que correm em função do constante exercício hermenêutico.

Bibliografia

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 2ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

HUME, DAVID. *Investigação sobre o Entendimento Humano*. São Paulo: Escala, 2000.

MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 1993.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia – pequena história crítica*. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. 16ª ed. Rio de Janeiro, Record, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução a geografia: geografia e ideologia*. 8ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1992.

Capítulo 4 - Desdobramentos do Grande Projeto Racional da Civilização Ocidental e o Papel da Educação neste Cenário

Leocir Bressan¹

Josiane Bressan da Silva Velinho²

Loidemar Luiz Bressan³

Emersom Ciocheta Roballo⁴

Luiz Carlos de Santis Alves⁵

Introdução

O intento deste capítulo é o de reconstruir brevemente o chamado projeto racional da civilização ocidental em diferentes campos do conhecimento, buscando classificar o programa do pensamento moderno dentro deste empreendimento; mostrar, ainda, como, em algum sentido, este grande projeto fracassou. Buscar-se-á entender qual é a natureza deste fracasso do projeto moderno a partir do enfoque do mundo contemporâneo. Por fim, tendo essa discussão como subsídio, se tentará situar as discussões acerca do campo da educação neste contexto. Em outras palavras, trata-se de elucidar, em um primeiro momento, o grande sonho racional da civilização ocidental presente tanto no alvorecer desta tentativa, no contexto da Filosofia Antiga, quanto no pensamento moderno, em suas diferentes variantes e em diferentes campos do conhecimento. Este movimento tem como desfecho a tentativa de compreendermos a educação, sobretudo contemporânea, à luz deste processo.

¹ Professor de Filosofia do Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen – RS; E-mail: leocir.bressan@iffarroupilha.edu.br

² Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição Anhanguera Educacional – Polo de Sapucaia do Sul. E-mail: josibres@hotmail.com

³ Professor de Filosofia da Universidade Franciscana de Santa Maria – UFN – Santa Maria – RS. E-mail: llbressan@yahoo.com.br

⁴ Professor Instituto Federal Farroupilha, Licenciado em Geografia (URCAMP-SB), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), E-mail emersom.roballo@iffarroupilha.edu.br

⁵ Professor Rede Pública Estadual de Educação, Licenciado em Geografia (URCAMP-SB), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ); E-mail: profsantis@yahoo.com.br

O sonho da racionalidade ocidental, embalado pelas diferentes conquistas que a razão humana proporcionou tanto na antiguidade grega quanto na modernidade, embebeu o ser humano de otimismo de tal modo que se acreditou que a racionalidade, enquanto sucessora tanto dos mitos quanto da opressão religiosa, nos tornaria seres livres, dominadores da natureza e detentores de um conhecimento que somente traria progressos e bons frutos para a humanidade. Porém, o constante progresso tanto no campo filosófico quanto no domínio científico não significou necessariamente que ele tenha gerado somente bons frutos. Nesse sentido, a própria história certifica que a ciência e a razão têm lá seus limites. E estes limites, por um lado, se caracterizam pelo fato de que o conhecimento é algo que evolui no tempo e, portanto, não pode ser dado como acabado. Por outro lado, estes limites são dados pelo próprio uso deste conhecimento de forma questionável, quando ele se dá de modo a produzir frutos indesejáveis, como é o caso da produção de armas nucleares, apenas para se permanecer num exemplo emblemático.

Assim, pretende-se, neste capítulo, partir de uma rápida caracterização deste grandioso sonho racional da humanidade, sobretudo em dois momentos históricos definidos. Busca-se perceber, ainda, o que esta ambição representou para estes mesmos períodos, sobretudo em termos de demarcação com relação aos momentos históricos que os antecediam e, ao mesmo tempo, entender o otimismo que se instaurava na humanidade. Como se verá, o otimismo epistemológico era marca presente nos mais diferentes campos do conhecimento. Este otimismo, no entanto, somente não foi maior que o desencanto ao ver este grande projeto ruir. E esta ruína pode ser representada, no domínio filosófico, pela derrocada dos grandes sistemas filosóficos. No domínio científico, esta desilusão pode ser visualizada tanto no fato de a ciência (tanto pura quanto aplicada) não dar conta de todos os problemas possíveis - o que é bastante compreensível - quanto no mau uso dos conhecimentos conquistados quando se utilizam estes para a produção de frutos indesejáveis à humanidade.

Resta ainda dizer que, embora os campos da ciência e da filosofia serão centrais para se compreender tanto a origem daquilo que se convencionou chamar de o grande projeto racional da civilização ocidental quanto a sua derrocada, utilizar-se-ão, de forma sumária, outros domínios que ajudem a elucidar esta problemática. Citamos como exemplo o domínio da educação que, vale dizer, espelha, com certa fidelidade, os diferentes períodos históricos e contextos neles

existentes. Com efeito, a parte final do capítulo constituir-se-á de uma reflexão acerca da configuração da educação contemporânea enquanto implicação desta transformação de visão.

Por fim, necessita-se delimitar o sentido aqui tomado de expressões como “projeto ou programa racional da civilização ocidental”. Estas expressões remetem a uma gama muito grande de características e bases que as fundamentam. Dentre tantas, citamos aqui três destas características ou elementos fundantes: O nascimento da Filosofia e da ciência entre os gregos e a sua retomada no período moderno, o nascimento e a contribuição do Direito Romano ao mundo ocidental e o advento do Cristianismo. Certamente, estes três acontecimentos têm contribuições estruturantes naquilo que chamamos e aquilo que pretendemos expressar com “mundo ocidental”, muito embora tenham diferenças bastante consideráveis entre eles.

Todavia, queremos aqui nos restringir às marcas trazidas pelo primeiro advento, ou seja, levaremos em consideração, em nossa abordagem, os efeitos oriundos das grandes transformações originadas pelo projeto filosófico e científico grego bem como sua retomada no pensamento moderno sob grande otimismo e, por fim, sua desilusão, ao menos tendo como referência aquilo que se pretendia enquanto projeto inicial. Deste desencanto do projeto original da civilização ocidental, brota uma nova visão de mundo. Pretende-se restringir a investigação final desta nova visão de mundo ao campo educacional buscando-se visualizar a natureza desta transformação para este domínio bem como suas consequências. Em outras palavras, a parte final do capítulo procura tematizar brevemente qual é a natureza e quais são as características da educação “pós-moderna” e o que a diferencia dos modelos anteriores?

Resultados e discussão

Vivencia-se um período bastante difícil em tempos de Pandemia. Em períodos como este, não é raro recorrer-se, de forma bastante contundente, aos apelos ao conhecimento científico a fim de solucionar problemas urgentes. Em questões mais sensíveis como esta, estes apelos se tornam muito mais visíveis. Todavia, ainda que de forma menos dramática, este apelo permeia toda nossa existência, seja no plano prático de nossa vida quando nos servimos dos resultados do campo científico e tecnológico a fim de nos proporcionar subsistência e conforto, seja no domínio teórico, no simples fato de procurarmos apresentar

razões que fundamentem nossos raciocínios.

Muito embora não se possa dizer que antes dos gregos nunca se pensou racionalmente, nem tampouco se afirmar que este tipo de racionalidade se originara exclusivamente no e através do povo grego, o fato é que a Grécia Antiga se constituiu no berço da racionalidade ocidental e, porque não, do próprio conhecimento científico no que se refere ao desenvolvimento de um conhecimento sistemático do mundo.

Não constitui interesse deste capítulo aprofundar os motivos que fizeram da Grécia Antiga o solo fértil para que a racionalidade filosófica principiasse. De outra forma, pretende-se tão somente tomar como pressuposto que é a partir daí que se estabelece uma ruptura bastante evidente entre o tipo de explicação da realidade como um todo no sentido de se refutar ou, pelo menos, questionar as explicações mitológicas e sedimentar os primeiros passos de uma explicação filosófica e científica da realidade. Nesse sentido, se, num primeiro momento não muda o objeto de estudo destes primeiros pensadores em relação ao período dos mitos, a originalidade se dá pela postura de enfrentamento a estes questionamentos. Com efeito, surge pela primeira vez na história, uma tentativa sistemática e racional de explicar a realidade.

Muito embora houvesse uma unidade de conhecimento no sentido de que tudo aí era estudado através da Filosofia, num primeiro momento acentua-se a atenção pelos domínios das ciências naturais. Ou seja, os chamados Filósofos da Natureza se detinham na tarefa de investigar as coisas relativas à natureza. Novamente a se ressaltar que o objeto de estudo era similar àquele discutido sob o enfoque dos mitos, porém, a forma de abordagem era nova.

Posteriormente, o objeto de estudo é ampliado. Neste caso, não somente importa a pesquisa racional pelas coisas da natureza como também entra em cena as discussões relativas ao próprio ser humano. A pauta, agora, passa a incluir questões como educação, ética e política. E o aspecto comum a todos estes objetos de estudo era a busca gradual por uma fundamentação racional e não mais mitológica da realidade. Lançava-se, assim, as sementes características da civilização ocidental posterior: a crença na ideia de que a razão humana, aí representada pela filosofia nascente, poderia fundamentar aquilo que em outros tempos era elucidado pelo domínio dos mitos.

Esta nova orientação pode muito bem ser entendida através da famosa Alegoria da Caverna do Filósofo Platão, em sua obra *A República*. Esta alegoria

direciona-se para questões como educação, política, conhecimento e verdade. A referida alegoria tem como personagens Sócrates e Glauco. Nela, Sócrates pede a Glauco que imagine uma caverna habitada por algumas pessoas acorrentadas em seu interior desde sua infância. Incentiva Glauco a imaginar que, pelo fato destas pessoas estarem acorrentadas em direção ao fundo da caverna onde visualizam sombras numa parede originadas pela passagem de algumas pessoas e objetos às suas costas e projetadas por uma fogueira na parte traseira a elas próprias, toda a realidade, para elas, se resume a estas mesmas sombras.

Sócrates pede ainda a Glauco que imagine uma destas pessoas soltar-se das amarras, passar pelas pessoas e pela fogueira que dão origem às sombras e consiga sair da caverna em direção ao mundo exterior. Dentre as possibilidades de reação frente a esta descoberta está a de retornar ao interior da caverna a fim de dividir com seus amigos a informação de que aquelas sombras que eram consideradas a realidade inquestionável, na verdade nada mais são do que uma cópia imperfeita de outra realidade. Isso, no entanto, certamente causaria muito desconforto e até reação daqueles que estavam acostumados a aceitar o “mundo das sombras” como dado.

Muitas são as leituras que se pode fazer desta importante passagem da obra *A República*. No entanto, pretende-se, aqui, acentuar uma das mensagens possíveis pois ela espelha exatamente o espírito da época em um dos seus mais notáveis representantes: Platão. Platão pretendeu mostrar que é papel da educação e da própria racionalidade humana nos libertar das amarras representadas pelos sentidos e pelo senso comum. A figura do prisioneiro liberto representa exatamente a função da Filosofia e da própria Ciência: buscar aprofundar as questões a fim de superar o mundo das sombras, das aparências e dos sentidos.

No entanto, uma vez liberto das “correntes” que o aprisionavam, o prisioneiro tem ainda a tarefa de comunicar a descoberta aos seus amigos. Esta tarefa, todavia, não é menos difícil do que a própria libertação das amarras. Isso se deve ao fato de que o comodismo gerado pela ideia de estabilidade em nossas crenças nos faz agir com um sentimento de repulsa a tudo aquilo que é diferente do que estamos acostumados a ver. Assim foi quando gradativamente se deu a passagem dos mitos ao logos e assim também ocorreu, de forma mais acentuada, entre a visão teocêntrica medieval e a visão antropocêntrica moderna. Ao mudar-se as estruturas explicativas da realidade, ocorre uma revolução significativa em termos de pensamento e certamente esta transformação gerará um desconforto.

Como dito anteriormente, pela natureza do capítulo, não está em pauta aqui a gênese desta postura filosófica do povo grego nem a própria possibilidade de influência e contribuição de outros povos para a formação do pensamento grego. Importa, sim, entender o espírito questionador e combativo no sentido de propor uma outra fundamentação explicativa que não os mitos. É essa postura, essa inclinação ao fundamento racional das coisas que embala, a partir de então, o sonho racional do programa filosófico e científico ocidental. Essa característica é que diferencia o povo grego e aquele período histórico de outros contextos anteriores. É o que afirma GILES, quando diz que:

A visão que os gregos tinham do mundo os distinguiu de todos os demais povos do mundo antigo, ao contrário destes, os gregos em vez de colocarem a razão humana a serviço dos deuses ou dos deuses monarcas, enalteceram a razão como instrumento a serviço do próprio homem (GILES, 1987).

De resto, incumbe considerar que esta nova postura caracterizará grande parte da civilização ocidental, ainda que no período medieval a Igreja tenha tomado para si a responsabilidade de responder às grandes questões, nos mais diferentes domínios.

Desta forma, se no período grego lançaram-se as sementes de uma racionalidade ocidental no sentido de uma proposição de resposta racional para todas as questões, no mundo medieval essas mesmas sementes permanecem, em linhas gerais, um tanto sufocadas pelo protagonismo da Igreja na tentativa de resolver aquelas mesmas questões. É assim que, no campo filosófico, as ideias de pensadores como Platão e Aristóteles são retomadas por Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, mas dentro de uma perspectiva cristã. Nesse sentido, aquele primeiro impulso grego de buscar responder os grandes enigmas do universo de uma forma racional e que, aos poucos, buscava superar os mitos, agora, no pensamento medieval, se vê entrecruzado por explicações religiosas. Neste contexto, buscava-se conciliar razão e fé e, onde não houvesse tal possibilidade, não raramente se dava primazia ao domínio da fé.

No que se refere ao âmbito da educação, esta falta de liberdade aos questionamentos referentes às diferentes pautas no período medieval vem expresso numa importante passagem do professor da Universidade de Coimbra chamado

João Boavida onde, em sua obra *Ciências da Educação* afirma:

[...] o conhecimento considerado verdadeiro na Idade Média era um conhecimento que era assente na análise dos textos considerados mais fidedignos e no método dedutivo; era rigoroso, mas tendencialmente abstrato e fechado, não possibilitando de fato grande progresso tal como o entendemos hoje. Constitui, assim, num sistema e num método em que a própria força e vigor lógicos impediram, durante séculos, o reconhecimento das suas limitações dificultando simultaneamente a procura livre e a investigação, fatores que produzem o progresso científico, tal como é entendido modernamente (BOAVIDA, 2008).

Vê-se que a liberdade de investigação restava bastante comprometida neste período. É o que atesta este pequeno trecho retirado da obra *Filosofia em Alemanha* do filósofo contemporâneo alemão chamado Herbert Schnädelbach:

Para responder a esta pergunta é necessário remontar-se à função do ensinamento na Universidade na Idade Média e na época do Absolutismo. Em ambos os casos se tratava de transmitir um corpo estático de conhecimentos, conservados nas obras de reconhecidas autoridades. Longe de representar um mérito, a criatividade se considerava indesejável no professor. E isso porque, conforme a mentalidade da época, a verdade é algo já estabelecido e aceito por todos; para adquiri-la basta apreendê-la (SCHNÄDELBACH, 1991).

Embora merecesse uma elucidação mais aprofundada, a relação entre filosofia, ciência, educação e religião no contexto medieval não vai ser aqui levada adiante em virtude da proposta deste capítulo de tematizar brevemente o projeto racional da civilização ocidental, seu grande sonho no alvorecer no pensamento grego, a retomada deste sonho no pensamento moderno e sua consequente derrocada sob alguns aspectos e, por fim, as implicações deste processo no campo educacional no período contemporâneo. Em virtude deste propósito, esta relação permanecerá sem uma elucidação maior neste momento.

Seguindo a linha do tempo, chega-se ao período moderno. Em termos de transformação no que se refere ao pensamento e as consequências disso, a revolução que ocorre no mundo moderno com relação ao período medieval somen-

te é comparável com a mudança que aconteceu entre a diferença de visão de mundo proporcionada pela racionalidade filosófica grega em relação aos mitos. Não à toa, o movimento renascentista que surgiu na Itália do século XIV e se estendeu por toda a Europa até o século XVII reascendeu os ideais clássicos gregos de retorno à razão como o fundamento explicativo de toda realidade. A Fênix ressurgiu no mundo moderno sob a forma de uma nova roupagem do sonho grego de proporcionar as bases racionais para as grandes questões do universo e do próprio ser humano.

O fascínio renascentista pela racionalidade humana permeava os mais diferentes domínios, seja na arte, na filosofia, na política ou na própria ciência. Tal deslumbramento era experimentado em face aos avanços de cada campo em relação ao período anterior. De fato, o homem moderno é, de longe, o sujeito mais otimista com referência a estes domínios. As constantes novas descobertas em todas as áreas embriam o ser humano de otimismo na crença de que a ciência e a própria razão humana pudessem, finalmente, libertar o ser humano das amarras que o aprisionaram ao longo da história.

Não são poucos os exemplos nas diferentes áreas do conhecimento que espelham este ambiente. Na filosofia, vê-se a ambição dos grandes sistemas filosóficos que buscavam proporcionar uma fundamentação completa e sistêmica em todos os domínios. Nos campos das ciências, transformações como a mudança na perspectiva de explicação do universo entre a superação do Geocentrismo pelo Heliocentrismo ou as novas descobertas proporcionadas pelas grandes navegações. Outra perspectiva sintomática deste otimismo moderno com relação a todos estes avanços podemos encontrar na visão de Galileu quando este afirma que a natureza está escrita em linguagem matemática. Também se apropriando do sólido status de cientificidade do modelo matemático de investigação, Descartes adota este modelo como ideal de método a fim de conquistar verdades indubitáveis.

Como se vê, são muitas as expressões de encantamento originadas a partir do mundo moderno. Mas, talvez, nenhuma delas seja tão elucidativa e tão contundente quanto aquela representada pelo iluminismo. Se o movimento renascentista tinha em mente a retomada de alguns ideais, sobretudo de racionalidade da antiguidade clássica, o iluminismo propunha se constituir num movimento de contraposição aos ideais do período medieval. Nesse sentido, a ideia iluminismo – projetar luz sobre algo obscuro – se configurava exatamente como

o contraste com a visão das “trevas”, da escuridão, constantemente atribuída ao período medieval. A ideia de que somente a razão seria capaz de nos tornar seres livres e dominadores da natureza trazia consigo a ideia de progresso contínuo. Eis que surge a personificação máxima do otimismo na civilização ocidental. E este otimismo evidenciava-se no plano teórico, no campo da filosofia, mas também seus ideais iluministas alcançavam o plano prático de nossa vida como o campo da política.

Todavia, o mundo contemporâneo se encarrega de nos apresentar à dura realidade seja no campo teórico quanto no plano prático de nossa vida. No plano teórico, a derrocada dos grandes sistemas filosóficos vem representada na queda do último deles: o sistema hegeliano. Durante toda a história da filosofia, desde Aristóteles até Hegel, buscou-se proporcionar sistemas filosóficos que dessem conta da fundamentação sistêmica do conhecimento. A queda do sistema hegeliano representa o marco final desta busca. Do mesmo modo, os constantes ataques de vertentes como o naturalismo, historicismo e ceticismo demonstram a fragilidade no campo da fundamentação do conhecimento. Nesse sentido, um dos maiores ataques que podemos citar é aquele realizado pelo filósofo empirista cético chamado David Hume que, em uma famosa passagem de sua obra *Investigação sobre o entendimento humano*, afirma:

[...] tolero vossa paixão pela ciência, diz ela (a natureza), mas fazei com que vossa ciência seja humana de tal modo que possa ter uma relação direta com a ação e a sociedade. Proíbo-vos o pensamento abstruso e as pesquisas profundas; punir-vos-ei severamente pela melancolia que eles introduzem, pela incerteza sem fim na qual vos envolvem e pela fria recepção que vossos supostos descobrimentos encontrarão quando comunicados. Sede um filósofo, mas, no meio de toda vossa filosofia, sede sempre um homem (HUME, 2000).

De forma bastante forte, David Hume parece estabelecer os limites da própria investigação racional legítima, problemática esta que será retomada por Immanuel Kant na famosa obra *Crítica da Razão Pura* em 1781.

No campo filosófico, esta desilusão com relação ao empreendimento filosófico ocidental aparece muito presente em todo o período contemporâneo. Com efeito, muitos pensadores tematizam essa “crise” filosófica contemporânea, cada

um dentro de seu campo de atuação. Apenas para citar alguns dos principais, podemos referir desde os pensadores da chamada Escola de Frankfurt passando por Nietzsche, Husserl entre outros. Este último, ao tematizar a crise da civilização ocidental afirma:

O maior perigo que ameaça a Europa é o cansaço. Lutemos contra este maior perigo como “bons europeus” com aquela valentia que não se rende nem ante uma luta infinita. Então ressuscitará do incêndio destruidor da incredulidade, do fogo no qual se consome toda esperança na missão humana do Ocidente, das cinzas do enorme cansaço, a fênix de uma nova interioridade de vida e de uma nova espiritualidade, como garantia de um futuro humano longo e duradouro, pois unicamente o espírito é imortal (HUSSERL, 2000).

Esta passagem da obra *A crise da humanidade europeia e a filosofia*, de Edmund Husserl, é emblemática. Em primeiro lugar deve-se considerar que Husserl é um fenomenólogo que procura apresentar uma resposta, no plano teórico, para a crise dos fundamentos na filosofia. Porém, em segundo lugar, deve-se considerar o contexto histórico, social e cronológico em que vivencia Edmund Husserl, pensador judaico. Isso porque este contexto faz considerar o fato deste pensamento não somente se aplicar ao plano teórico de fundamentação do conhecimento, mas trazer à tona a discussão em torno dos sintomas práticos da crise da civilização europeia e ocidental naquele momento. Deve-se considerar o contexto histórico um tanto sensível para um pensador de origem judaica. Estas marcas históricas certamente estão presentes nesta importante obra publicada em 1936.

Portanto, como se percebe, a crise contemporânea não se resume a uma crise de fundamentos. Não é, assim, apenas a filosofia que padece desta grande desilusão ao ver seu grande projeto ruir. Esta ruína se evidencia também no plano prático de nossa existência. As duas Guerras Mundiais são o sintoma mais notório deste fracasso. Assim, em certa medida, este fracasso de nossa civilização (sobretudo ocidental) representa o desencanto com relação a aquilo que se projetou enquanto programa inicial. Primeiro com os gregos, buscando fazer da razão o seu escudo na tentativa de compreender o mundo e o próprio ser humano e, posteriormente, com os modernos, guiados pelos ideais renascentistas

e iluministas, na constante busca de recolocar a razão humana nos trilhos.

Porém, na linha de pensamento de Edmund Husserl, este abalo por que passa o grande projeto racional da humanidade não deve representar um golpe fatal. Cabe ao mundo contemporâneo se reinventar. Talvez nunca tenha sido tão atual o pensamento heracliteano de que não nos banhamos duas vezes no mesmo rio, pois as águas são outras e, além disso, nós mesmos nos transformamos. O período contemporâneo é a expressão máxima do “dever” de Heráclito.

Marcado por mudanças profundas em todos os planos, o pensamento contemporâneo traz uma importância central à educação. Neste sentido, mais do que nunca, num mundo marcado pelas mudanças e transformações constantes, necessita-se de cidadãos autônomos em termos de pensamento. Eis a importância do campo da educação para lidar com tamanha “complexidade”, para falarmos com Edgar Morin. Compreender a complexidade do mundo e das coisas que o cercam é pensar diferente daquele mundo moderno compreendido e traduzido em linguagem matemática. Mais do que nunca, a educação deve desconsiderar, ainda, aquele modelo medieval em que os conhecimentos já estavam dados e que bastava apenas retransmiti-los. Portanto, mais do que nunca, devemos dar voz ao escritor Luis Fernando Veríssimo quando nos diz que quando pensamos que temos todas as respostas, vem a natureza e nos modifica as perguntas.

Conclusões

Portanto, a história do pensamento ocidental é constituída a partir de um ambicioso projeto filosófico e racional iniciado no período grego e retomado, com grande força, no pensamento moderno. Este programa filosófico e científico, de certa forma, se contrapôs aos contextos históricos que os antecederam. De elemento comum aos dois momentos, podemos apontar o encantamento e o otimismo que predominava em virtude das novas possibilidades e descobertas. Todavia, a partir da pós-modernidade alguns elementos concorrem para mostrar que este projeto não será cumprido na sua totalidade. Estes elementos tanto são encontrados no plano teórico da fundamentação do conhecimento quanto no plano prático onde algumas contingências na história nos mostram que a razão humana tem lá seus limites, ao menos quando considerada sua má aplicação. Em meio a tudo isso, o papel da educação contemporânea adquire

importância central na medida em que é chamada a contribuir com a autonomia do cidadão tão necessária à complexidade do mundo contemporâneo.

Referências

AGOSTINHO, Santo. *Cidade de Deus*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOAVIDA, João. *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2008.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Trad. João Gama, Lisboa: Edições 70, 1986.

GILES, Thomas Ramson. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

HUME, DAVID. *Investigação sobre o Entendimento Humano*. São Paulo: Escala, 2000.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Introdução e tradução de Urbano Zilles, 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Moderna, 2001.

PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: EDUFPA, 2000.

SCHNÄDELBACH, Herbert. *Filosofia em Alemanha, 1831-1933*. Trad. Pepa Linares, Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.

TOMAS DE AQUINO. Santo. *Suma Teológica*. Porto Alegre: Sulina, 1980.

Capítulo 5 - A Experiência da Internacionalização como Prática Formativa: integração cultural, saberes, desafios e potencialidades.

Laiane Flores¹

Aline Prestes Roque²

Introdução

No cenário brasileiro, observa-se que a dimensão internacional tem se tornado cada vez mais importante, e parte integrante das discussões no campo político-educacional, relacionadas à proposição de parâmetros para tornar a educação superior responsiva às demandas da sociedade globalizada. É nesse sentido que se considera relevante prover caminhos produtivos para a realização e o avanço de pesquisas em escopo acadêmico-científico com vistas ao desenvolvimento do país. Há quem diga, inclusive, que a internacionalização deve ser entendida como a quarta missão da universidade, exercendo um papel de complementaridade junto ao tripé ensino, pesquisa e extensão (ALMEIDA, 2016).

A Internacionalização³ no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), propõe-se a atender uma nova e crescente demanda na formação de alunos e na qualificação de servidores, a partir de intercâmbio de conhecimentos, troca de tecnologias e aprimoramento de discentes e servidores, com vista ao desenvolvimento local e regional, e como promotora da solidariedade entre os países pela difusão das atividades institucionais (PDI⁴

¹ Técnica Administrativa em Educação. Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja. São Borja/RS. E-mail: laiane.flores@iffarroupilha.edu.br;

² Docente de Gastronomia. Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja. São Borja/RS. E-mail: aline.roque@iffarroupilha.edu.br;

³ Entende-se por internacionalização a livre circulação de conhecimentos científicos e a mobilidade internacional de pesquisadores/estudantes, a fim de qualificar a educação superior.

⁴ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), é uma ferramenta de gestão, um documento que retrata a identidade da Instituição de Ensino Superior (IES) no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão, às estratégias para atingir as metas e objetivos, estrutura organizacional, diretrizes didático-pedagógicas, administrativas, orçamentárias e de infraestrutura. Trata-se de um planejamento estratégico, específico para área da educação, possuindo validade de sete anos, o qual é construído de forma coletiva e democrática.

IFFar, 2019 - 2026). O Instituto Federal Farroupilha mantém programas de mobilidade acadêmica entre instituições de ensino do país e instituições de ensino estrangeiras, através de convênios interinstitucionais ou através da adesão à programas governamentais, visando incentivar e dar condições para que os estudantes enriqueçam seu processo formativo a partir do intercâmbio com outras instituições e culturas.

Nesse sentido, a instituição desenvolve o Programa Institucional de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira Farroupilha - PIADIFF, buscando fomentar a participação de alunos e servidores em ações de ensino, pesquisa, extensão e de formação profissional em países que se localizam na Fronteira com o Brasil e que possuam convênio devidamente celebrado com o IFFar.

As ações vinculadas a este programa devem relacionar-se às seguintes áreas temáticas de extensão: comunicação, cultura, direitos humanos/justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia/produção e trabalho. Também obrigatoriamente deve prever mobilidade acadêmica internacional de estudantes (vivência/intercâmbio e/ou estágio acadêmico), em Instituição de Ensino estrangeira.

Durante o período de intercâmbio/mobilidade o estudante recebe auxílio financeiro para fins de custear seu seguro internacional, deslocamento e permanência (alimentação e hospedagem), por um período de no mínimo quinze dias na Instituição conveniada do exterior.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo investigar e relatar as principais contribuições a partir da experiência de um projeto de extensão que resultou em intercâmbio, realizado por estudantes do Instituto Federal Farroupilha (São Borja/Brasil), durante dois anos consecutivos, junto à Universidade do Trabalho do Uruguai (Rivera/Uruguai), elencando as principais vivências/aprendizagens, desafios e potencialidades desta importante integração cultural.

Metodologia

A metodologia utilizada, trata-se de uma análise qualitativa e estudo de caso. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002), investiga um nível de realidade que não pode ser quantificado. Desse modo, ela trabalha com o universo de significados, concepções, crenças e atitudes, o qual corresponde aos aspectos mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Também caracteriza-se como Estudo

de caso, uma vez que aprofunda o estudo num determinado contexto.

De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidências.

Desta forma, para elaboração deste trabalho, além da revisão bibliográfica, também foi aplicado um formulário através da ferramenta google forms com questionário contendo perguntas fechadas e abertas para discentes que participaram do intercâmbio estudantil - Edital PIADIFF do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, nos anos de 2018 e 2019, ambos do curso superior de Tecnologia em Gastronomia. Para preservar as suas imagens, os participantes foram nomeados por A e B.

A experiência da internacionalização na educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) estabelece que a educação deve compreender os processos formativos que iniciam 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 (BRASIL, 1996).

De acordo com Morosini (2006), a internacionalização da educação superior é a marca das relações entre as diferentes universidades e encontra-se no cerne do ente universitário legitimando a circularização de conhecimento. Além disso, como as características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização, a internacionalização se intensificou a partir dos anos 90, quando este processo tornou-se mais evidente, estendendo-se da prática da pesquisa para o ensino superior como um todo.

As ações de internacionalização devem ser constantes como meios de aproximar pessoas e encurtar fronteiras, e são consideradas uma das mais importantes para efetivação das redes como: publicação em artigos; intercâmbio de estudantes; organização de encontros científicos; encontros internacionais; congressos internacionais; professor visitante; estágios seniores no exterior; visitas físicas e troca de estudantes e publicações conjuntas (GRABINSKI, 2019, p. 76).

Verifica-se a preocupação com a melhoria da qualidade da educação, considerando que nas últimas décadas no

mundo inteiro está acontecendo um movimento de internacionalização na educação superior que, conseqüentemente, está envolvido com a qualidade da educação entendendo-a como pilar para a formação e atuação profissional (DALLA CORTE, 2011, p. 60).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), utiliza indicadores relativos à internacionalização como forma de mensuração de qualidade, fazendo parte do eixo de avaliação do Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior, logo, as Instituições que não proporcionam tal experiência aos estudantes apresentam pontuação deficitária neste quesito. As diferentes formas de cooperação "têm sido o gatilho para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa que, unidos, criam as condições para o desenvolvimento dos países e o incremento da qualidade de vida das populações" (STALLIVIERI, 2002, p. 4).

Segundo Knight (2010, p.1) a internacionalização do ensino superior pode ser interpretada de diferentes formas:

[...] para alguns, significa uma série de atividades, tais como: a mobilidade acadêmica de estudantes e de professores, redes internacionais, associações e projetos, novos programas acadêmicos e iniciativas de investigação. Para outros, significa a transmissão da educação a outros países através das novas disposições, como sucursais ou franquias de universidades, usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizagem. E, outros, concebem a internacionalização como centros regionais de educação, hot spots, redes de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais são percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento na ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização.

Há várias motivações para que um estudante de graduação busque uma experiência no exterior: conhecimento de um novo idioma, uma nova cultura, obtenção de conhecimentos específicos de sua área de atuação, aquisição de competências pessoais. Existem também muitos desafios que fazem parte dessa

experiência, as instituições de origem devem ser capazes de preparar os estudantes para que eles tenham acesso a oportunidades de mobilidade e para que eles desfrutem da melhor forma possível. Essa preparação abarca não somente conhecimentos linguísticos, mas também o aspecto da comunicação intercultural. (STALLIVIERI, 2017).

Integração cultural alimentar em cidades de fronteira

As fronteiras costumam ser vistas como limites e como metáforas, mas elas também podem ser compreendidas como territórios de integração cultural. A partir das fronteiras nacionais, por exemplo, é possível refletir, experimentar e vivenciar as relações entre duas ou mais nacionalidades e entre várias culturas que se misturam e formam espaços compartilhados, com singularidades e diversidades culturais, caracterizados pela memória culinária, pelo bilinguismo, por literaturas híbridas, por atividades transfronteiriças, entre outras (ALMEIDA, 2017).

Santana do Livramento está localizada na Região da Campanha do Rio Grande do Sul, destaca-se na pecuária, principalmente bovinos e ovinos, e na produção de arroz e soja. Mais recentemente, vem ampliando a produção frutífera, com ênfase para a vitivinicultura. O município de Rivera volta suas principais atividades econômicas para as lojas conhecidas como free-shop, direcionadas ao público brasileiro, bem como, a criação de gado, a agricultura e a florestação.

O meio acadêmico está assumindo um importante papel de preservação das heranças alimentares. A fronteira Livramento/Brasil e Rivera/Uruguai são exemplos de cidades gêmeas que buscam na educação e na gastronomia a promoção e difusão de patrimônio artístico, cultural, histórico nos diferentes instrumentos materiais e imateriais. O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e a Universidade do Trabalho (UTU), oferecem o curso de Gastronomia de forma integrada. A parceria entre IFSul e CETP-UTU instituída e amparada por meio de atos legais de entendimento, passa a desenvolver-se ao longo do caminho, através de muito diálogo, espírito de cooperação, confiança e respeito às diferenças. Esta relação de cumplicidade e confiança é um fator chave do sucesso neste projeto de integração educacional fronteiro, que promove nas cidades gêmeas melhoria na qualidade de vida de suas populações (PEREIRA, 2015).

O relacionamento entre as cidades-gêmeas é um cenário real, imperativo e corriqueiro na fronteira. Tanto oficial, como “oficioso”, as práticas de cooperação entre a população e os organismos públicos estão presentes. Sejam em práticas que envolvem fatores de segurança e economia, passando pelos aspectos culturais ou até mesmo, políticos. As cidades-gêmeas possuem espaços de relacionamento permanentes e em muitas vezes, de características pragmáticas, onde a negociação, a integração e o compartilhamento de infraestrutura e de espaços comuns são constantes (DE ALMEIDA PRADO, 2005).

O IFFar implantou o Programa Institucional de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira Farrroupilha - PIADIFF, buscando fomentar a participação de alunos e servidores em ações de ensino, pesquisa, extensão e de formação profissional em países que se localizam na Fronteira com o Brasil e que possuam convênio devidamente celebrado com o IFFar. O edital tem o objetivo de selecionar ações de extensão a serem desenvolvidas na faixa de fronteira denominada Arco Sul, sub-regiões Noroeste do Rio Grande do Sul e o segmento de fronteira da Mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul (Edital nº 528/2018). Sendo assim, o papel das Universidades também é o desenvolvimento local e a preservação cultural das comunidades, o projeto trabalha com a cultura alimentar, que na concepção de Martins (2003), a cozinha brasileira e uruguaia são os resultados das influências portuguesa, espanhola, negra e indígena, mas também de outros imigrantes que se instalaram: italianos, alemães, japoneses, árabes, suíços e outros. A culinária do Rio Grande do Sul e principalmente de suas fronteiras fazem parte desta miscelânea de sabores.

Conforme salienta Motta (1987, p. 22), “a comida é um meio de expressão e afirmação de uma identidade nacional, regional, ou local, o ato de comer materializa os estados emocionais e as identidades sociais”. Os elementos intangíveis subjacentes como a gastronomia realocam a cultura e podem cooperar de múltiplas formas.

A cultura deve ser avaliada como um processo de compreensão e transformação de lugares, no qual se estabelecem relações inerentes entre diferentes aspectos da vida humana e ao qual se incorporam normas econômicas, sociais, intelectuais, entre outros (OLIVEIRA; MARINHO, 2006). Nesse sentido, os bens materiais e imateriais repercutem em um sentido de pertencimento ao local:

Pode-se dizer que, ao consumir um produto ou serviço, o indivíduo busca consumir uma identidade, um sentimento de pertencimento expresso nas narrativas incorporadas aos produtos e serviços. Estas tendências buscam uma valorização de estilos de vida mais ligados a aproximação com a natureza, ao cultivo dos costumes e práticas, das sociedades ditas tradicionais, que resgatem os saberes, fazeres e modos de vida 'antigos', habituais, da mesma maneira que com os laços de solidariedade, aspectos até então desconsiderados à dinâmica da sociedade global (VENDRUSCOLO, 2009, p. 25).

Quando a sociedade se identifica como pertencente a um determinado grupo social e se compromete com a valorização da sua cultura, passa-se a reconhecer a sua história coletiva e identitária como um instrumento para resolução de problemas e percalços compartilhados. Sendo assim, a cultura é uma das alternativas-chave para a busca de aspectos que promovem o desenvolvimento local. A identidade coletiva de um povo propicia novas possibilidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, principalmente nos casos de comunidade tradicional (OLIVEIRA; MARINHO, 2006). Assim, a apresentação patrimonial da gastronomia deve ser compreendida como necessidade de partir do conceito de instrumento de valorização e proteção de uma prática cultural, de forma que a gastronomia não pode ser vista como um conhecimento que se encerra no preparo de um prato, mas sim como algo que agrega, por trás daquele produto final, um universo simbólico que envolve conhecimentos, práticas e tradições, resgatando o legado das mais diversas culturas (SCHÜLTER, 2003). A gastronomia e as universidades possibilitam a expansão deste conhecimento através do resgate destas heranças populares, e são as fronteiras, exemplos de enlaces culturais através da integração entre países.

O projeto de extensão: a cultura como fator de integração: dos saberes aos sabores

Em 2010, representantes das prefeituras de Santana do Livramento e Rivera, intendências dos municípios da fronteira Brasil/Uruguai, organizaram-se com o objetivo de compartilhar experiências e mapear ações conjuntas. A partir de então, o IFFar que possui cursos de gastronomia e turismo, vem buscando

promover ações e projetos conjuntos com Instituições Fronteiriças, buscando ampliar e democratizar o acesso a bens materiais e imateriais, aos saberes locais e fortalecer a economia local. Através da valorização, divulgação de pratos típicos, da produção e dos ingredientes locais, de modo a promover a integração fronteiriça, bem como incentivar o intercâmbio entre suas culturas, gastronomia e a preservação das preparações tradicionais.

Neste contexto, o projeto “A cultura como fator de integração: dos saberes aos sabores” foi caracterizado como interdisciplinar, cuja intenção foi de mesclar teoria e prática. Tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, além de proporcionar diferentes experiências e troca de conhecimentos através do intercâmbio de estudantes durante sua formação acadêmica, proporcionando novas vivências e saberes.

O objeto deste estudo, foi realizado na UTU, na cidade de Rivera (Uruguai), fronteira com a cidade de Santana do Livramento (Brasil). Por ser fronteira seca, as cidades são consideradas cidades-gêmeas, compartilhando o bilinguismo ou a mistura de idiomas. Estas cidades são unidas por uma linha de terra imaginária que atravessa ruas e avenidas. O principal símbolo da integração das duas cidades é o Parque Internacional, sendo que o conjunto das duas cidades é conhecido como Fronteira da Paz.

O projeto de extensão foi proposto pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, do IFFar - Campus São Borja, visando promover trocas de experiências por meio de intercâmbio entre a Universidade do Trabalho do Uruguai (Rivera/Uruguai) e o Instituto Federal Farroupilha (São Borja/Brasil), identificando as diferenças e semelhanças da alimentação na cultura Brasileira e Uruguai.

O projeto foi realizado em três momentos: teórico, prático e socialização de experiências. A pesquisa prévia sobre a cultura alimentar dos países envolvidos foi fundamental para entender o contexto alimentar dentre as diferenças e as semelhanças do Brasil e do Uruguai. Nas palavras de Marquette (2015), conhecer os alimentos, os modos de transformar o alimento ou os produtos que a natureza dispõe nos lugares em que vivemos possibilita tomar consciência de nós mesmos, apresentar o que somos e revelar nossa história. Nesse caso, entender a história através do alimento é como entender um universo prático que está inserido na complexidade cultural que nos abriga para além da operação direta com o alimento, mostrando assim a importância e como usá-lo.

O segundo momento do projeto foi voltado para as atividades práticas, onde o intercambista participou das aulas teóricas e práticas na instituição parceira. O intercambista também cumpriu um cronograma de atividades, onde desenvolveu oficinas/minicursos com a temática “Gastronomia brasileira” e teve como público alvo os estudantes de gastronomia da UTU.

No terceiro momento o intercambista apresentou as experiências vivenciadas durante o período de intercâmbio - UTU, para os colegas e professores do IFFar - Campus São Borja, como forma da estudante bolsista socializar o conhecimento cultural adquirido no Uruguai com os demais colegas brasileiros.

A experiência como intercambista

Os estudantes que participaram do programa de intercâmbio relataram através do preenchimento do questionário do google forms a experiência como intercambista na UTU e nas cidades de Santana do Livramento/Brasil e Rivera/Uruguai.

Ambas entrevistadas foram unânimes ao responder que consideram extremamente positivas a oportunidade de participar de programas de extensão e principalmente do PIADIFF que proporciona a experiência de intercâmbio.

Nas narrativas a seguir, os estudantes fazem uma breve análise sobre os principais fatores que lhes chamaram a atenção, quanto à grade curricular, infra estrutura e dinâmica de trabalho na Universidade do Trabalho do Uruguai - UTU/Rivera, durante seus respectivos períodos de intercâmbio:

O curso é composto por quatro semestres, em seus dois primeiros apresenta matérias teóricas e práticas da área e no terceiro e quartas mais matérias práticas. São destinadas 120 horas para o estágio obrigatório. A infraestrutura da escola é bastante simples em comparação com a do IFFar, que para eles é considerada de primeiro mundo. O que chamou bastante a minha atenção é que os alunos levam todos os insumos necessários para que as aulas práticas possam acontecer; A UTU disponibiliza salas de aulas, biblioteca e laboratório de aula práticas. Percebe-se que os alunos estão sempre unidos procurando cada vez mais aprender (Aluna A).

Completamente diferente de nossa instituição, somos

privilegiados com toda nossa infraestrutura e tudo o que o campus nos oferece, onde lá na UTU todos os dias são grandes desafios para ser realizadas as aulas práticas. São enviados os pratos que vão ser realizados e os próprios alunos devem trazer os insumos para ser realizada a aula do dia, não sendo encontrado os insumos não é realizado o prato. A grade curricular é bem parecida com nossa (Aluna B).

No relato acima percebe-se a ênfase dos estudantes intercambistas, quanto ao fato de que na Instituição visitada, os alunos são responsáveis pela compra dos itens de insumo para a elaboração das aulas práticas, sendo necessário organizarem-se previamente para as respectivas compras. Tal fato, chamou a atenção das mesmas, uma vez que na sua Instituição de ensino de origem, os itens de insumos são concedidos gratuitamente para as aulas práticas.

A grade curricular do curso superior de Tecnologia em Gastronomia do IFFar - Campus São Borja, está distribuída em 05 semestres, não possuindo estágio curricular obrigatório no curso, sendo que em cada semestre há disciplinas teóricas e práticas. Ambas as universidades seguem as técnicas da Gastronomia Francesa, uniformizando o ensino.

As estudantes descreveram quais foram as principais dificuldades e/ou situações que consideram que poderia ser aprimorada pelo Instituto Federal Farroupilha, na gestão dos programas de intercâmbio e mobilidade estudantil:

A dificuldade que tive foi nos primeiros dias de adaptação que é normal, seria interessante que o IFFar disponibilizasse para o aluno um pequeno curso trabalhando com o diálogo entre as pessoas e a parte técnica (Aluna A).

Ter um contato maior entre as duas universidades, com certa dificuldade com o idioma que apesar de ser bastante parecido é diferente sim! (Aluna B).

As dificuldades salientadas pelos estudantes intercambistas, enfatizam a relevância de uma preparação prévia ao período de intercâmbio. Atualmente, a instituição não oferta cursos de idiomas (espanhol/inglês), com oferta de programas fixos e/ou projetos de extensão.

Apesar da semelhança na linguagem (espanhol/português), há diferenças na pronúncia, no sotaque, vocábulos iguais usados nos dois países com significados diferentes etc. Como forma de qualificar o programa, uma alternativa possível

é a implantação de cursos de idiomas de forma presencial e/ou online aos estudantes, com períodos e módulos pré-definidos, buscando melhor prepará-los para a experiência da internacionalização.

Conforme salienta Freire (2011), conhecer é tarefa de sujeitos e o conhecimento é adquirido por meio de uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, portanto, requer uma busca constante. As ações vivenciadas e compartilhadas entre os sujeitos possibilitam o confronto das suas experiências e necessitam de intervenções e interações de todos os envolvidos, proporcionando transformações sobre os problemas enfrentados. Para isso, é indispensável uma busca constante de suas demandas, a qual implica em inovação e em reinvenção de suas ações.

Ao tratar sobre a experiência, Larrosa (2002) propõe refletir através de uma perspectiva crítica e política que leve os sujeitos à reflexão pela práxis, pensando numa educação a partir da experiência e dos sentidos. Esse autor refere-se ao saber da experiência enquanto um saber diferente de outras coisas: um saber que trata daquilo que foi vivenciado e que, de alguma forma, alterou a constituição humana.

Nas narrativas a seguir, as estudantes relatam que vivenciaram o intercâmbio, enfatizando as principais contribuições para a sua formação acadêmica e profissional:

O intercâmbio foi um momento de muito aprendizado, tanto acadêmico quanto pessoal e profissional, e sem dúvidas é uma experiência única que os estudantes devem ter. O aprendizado adquirido foi de trabalhar mais em equipe, o que para eles é muito valorizado; as novas técnicas de montagem e empratamento, escutar as histórias populares uruguaias. Durante os dias que estive fui muito bem acolhida por todos; o aprendizado que levarei é de poder ter estudado a gastronomia e cultura uruguiaia, além de conhecer praças, bibliotecas e participar de eventos realizados pela escola. Me senti feliz em levar um pouco de conhecimento do Brasil para eles e trazer o aprendizado que obtive lá durante o intercâmbio (Aluna A).

Foi de extrema importância para minha formação acadêmica, mas não só, e sim como pessoa, vencendo meus desafios, conhecendo algo novo, sendo que algo que vai ser levado para resto de minha vida. Fico feliz, mas não só eu

tenha esta oportunidade e que muitos possam também participar se realizar como eu, tendo esta experiência única. (Aluna B).

Neste sentido, as experiências vivenciadas a partir deste curto período de intercâmbio (apenas 15 dias), marcaram positivamente a vida dos estudantes, repercutindo na formação de profissionais com mais autonomia, responsabilidade, respeito pelas diferentes culturas, aprimoramento de habilidades e técnicas, ampliação do leque de oportunidades, uma vez que reconhecem diferentes possibilidades de atuação na vida profissional.

É perceptível também, o crescimento acadêmico das estudantes, construindo uma base de conhecimentos teóricos e experimentais a partir destas vivências. Perceberam-se protagonistas da sua própria trajetória acadêmica, compreendendo que suas escolhas definem seu percurso formativo.

Nas narrativas a seguir, observa-se as principais semelhanças culturais vivenciadas pelas estudantes, durante o curto período de intercâmbio na UTU - Uruguai/Rivera:

O Uruguai em sua maior parte é de cultura fronteiriça, a gastronomia por sua vez tem a integração de diversas culturas. Os uruguaios como os brasileiros são bastante receptivos com as pessoas; nos finais de tarde os jovens se reúnem na praça da cidade para compartilhar o seu bom chimarrão; escutam bastante músicas brasileiras e músicas tradicionais uruguaias. O churrasco é muito apreciado pelas duas culturas; as feiras com produtos artesanais que incentivam os pequenos produtores; preparações parecidas com as brasileiras, mas que tem nomes diferentes. (Aluna A).

Há grande semelhança entre a gastronomia do país, por se tratar em ser vizinhos, claro, cada um com sua peculiaridade, seus hábitos e costumes, um respeitando a sua identidade de cada país (Aluna B).

A cultura, a comida, as tradições são diferentes, mas com características muito parecidas, entre as cidades fronteiriças. Especialmente com o famoso e tradicional churrasco, sendo que se diferencia no uso de técnicas de preparo, de cortes e de temperos, e o chimarrão (mate) muito consumido por esses países, que possui herança indígena. Segundo Brandalise (2003) os gaúchos brasileiros

procuram manter seus ritos e tradições e possuem uma forma particular de alimentação, proveniente de seu imaginário e simbolismos, carregada de influências de outros países como o Uruguai. As semelhanças entre uruguaios e gaúchos fazem com que a cultura regional se manifeste, promovendo elementos que identificam, uruguaios e brasileiros no trabalho, na música e na comida (BRANDALISE, 2003).

Algumas ações culturais são realizadas na fronteira de Santana do Livramento/Brasil e Rivera/Uruguai, como forma de promover a integração cultural e estreitamento de laços, tais como: festivais de dança, música, teatro, festivais literários, feiras de artesanato e de gastronomia.

Um exemplo dessa integração citado pelas entrevistadas é: o Festival Binacional de Enogastronomia e Produtos do Pampa, realizado desde 2014. Trata-se de uma iniciativa proposta por membros do movimento Fronteras Culturales e abraçada pelo GT de Gastronomia do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, junto às administrações municipais, hotéis, restaurantes, escolas, universidades, Institutos Federais da região e do Ministério do Turismo do Uruguai. O evento busca promover o desenvolvimento local e a preservação de saberes, fazeres e sabores culinários da região, valorizando os produtores locais e as ações que potencializam a vitivinicultura, a gastronomia e o turismo regional. Através desse evento as Universidade IFsul, UTU e IFFar constroem laços e potencializam a educação e a gastronomia.

Considerações finais

A experiência de internacionalização vislumbra-se como uma importante prática de aprendizagem e construção de novos conhecimentos, contribuindo para o compartilhamento de novos saberes, culturas, vivências acadêmicas e profissionais.

O programa de internacionalização do Instituto Federal Farroupilha é bastante recente, a instituição possui poucos convênios, sendo assim a busca por novas parcerias é de extrema importância, como forma de buscar expandir novas oportunidades de intercâmbios com outras Instituições Estrangeiras ainda não conveniadas, bem como a revisão do aporte financeiro em termos de fomento de bolsas e auxílios para fins de custeio durante o período de intercâmbio, o que impacta em um baixo número de estudantes contemplados. Eviden-

cia-se a necessidade de oferta de cursos de idiomas para fins de preparação dos estudantes interessados em participar do programa.

Como potencialidades, cita-se o estreitamento de laços e de relações com a Universidade Uruguiaia, fortalecendo futuras possibilidades de parcerias em projetos de pesquisa e/ou extensão. Como forma de promover o aprimoramento do programa a nível institucional, torna-se relevante estabelecer parcerias bilaterais de cooperação internacional, oportunizando experiências de intercâmbios à estudantes uruguaios para fins de que também vivenciem a experiência do intercâmbio no Instituto Federal Farroupilha, divulgando seus conhecimentos e sua cultura aos brasileiros. Importante também destacar o Festival Binacional de Enogastronomia e Produtos do Pampa que além de promover aproximação entre as universidades, também aproxima a comunidade da instituição e com isso impulsiona o desenvolvimento local e a preservação de saberes, fazeres e sabores culinários dos dois países.

Diante do exposto, percebe-se que os objetivos foram alcançados satisfatoriamente. O projeto proporcionou a integração entre uma pequena, mas significativa parcela da comunidade dos dois países, onde houve a troca de experiências gastronômicas e culturais, enfatizando as características de cada cultura. Também fortaleceu o sentido de pertencimento e a valorização do patrimônio histórico e cultural das comunidades fronteiriças e a revalorização de suas origens culturais.

Por fim, conclui-se que o projeto foi muito relevante para o processo formativo da estudante, proporcionando crescimento pessoal e profissional, incorporação de novas práticas, experiências e vivências, que qualificarão sua atuação profissional.

Referências

ALMEIDA, A. A. *A internacionalização do ensino superior pode ser uma via de humanização?* In: MOURA, R. A.; ALMEIDA, A. A. (Orgs.). *Internacionalização do ensino superior: desafios e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2016, p. 27-44.

ALMEIDA, Ricardo e DORFMAN, Adriana. *Fronteiras Culturais/Fronteras Culturales: um processo de autonomias e de convergências*. In: *Anuário Unbral das fronteiras brasileiras*. Vol. 3. Porto Alegre: Editora Letra1; Instituto de Geociências da UFRGS, 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRANDALISE, R. *Gaúchos e gaúchos: um pampa, duas nações*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) -RS/BR, 2003.

DALLA CORTE, M. G. O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo. Tese (Doutorado em Educação), PUCRS, Porto Alegre, 2011.

DE ALMEIDA PRADO, Henrique Sartori. Lojas Francas, a fronteira e as perspectivas para as cidades-gêmeas brasileiras duty free shop. In: Seminário América Platina. 2005.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRABINSKI, Claudia. Redes Internacionais de Pesquisa da Excelência da Pós-Graduação: Visão de Pesquisadores da Área da Medicina. 2019. Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul.

KNIGHT, J. *Internationalisation: Key concepts and Elements*. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. Internationalisation of European Higher Education. Berlin: Raabe, 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação nº 19, 2002.

MARQUETTO, R.F. *Gastronomia tradicional: Regiões missões e Central do Sul-Brasil*. Rio Grande Sul, 2015.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA, R. *The meal is the message*. Courier da Unesco. Paris, 1987.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre Internacionalização da Educação Superior: Conceitos e Práticas. Educar, Curitiba, PR, n. 28, p. 107-124, 2006.

OLIVEIRA, A. M de; MARINHO, M. Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio: manifestação culturais, turismo e desenvolvimento local. Caderno Virtual de Turismo. ISSN: 1677-6976. Vol. 5, Nº 1. BARRETO, M. Turismo e legado cultural: as possibilidades do planejamento. Campinas: Papyrus, 2000.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha, 2019-2026. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

PEREIRA, M. F; COSTA, A. M; DALMAU, M. B. L; SIQUEIRA, A. L. de; BENETTI, K. C. A Participação em Programas de Intercâmbio como Alternativa Complementar de Formação: Contribuições do Programa Escala ao Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. In: V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2005, Mar del Plata.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

_____, L. Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017. 293 p.

SCHLÜTER, R. G. *Gastronomia e turismo*. São Paulo: Aleph, 2003

VENDRUSCOLO, R. (2009). “Somos da Quarta Colônia”: Os sentidos de uma identidade territorial em construção. Dissertação de Mestrado em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, Brasil.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Capítulo 6 - Tecnologia Assistiva: IFFAR Santo Ângelo no universo da educação inclusiva

Cristiane da Silva Stamberg¹

Neiva Claudete Brondani Machado²

Maritça Jamile Bittencourt Caneppele³

Introdução

Este artigo é fruto da Prática Profissional Integrada (PPI), realizada em uma das turmas do segundo ano do curso de Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal Farroupilha – campus Santo Ângelo. A PPI proporciona aos alunos do curso, o aprendizado em disciplinas técnicas e básicas da grade curricular e conhecimentos relativos a partir de um tema escolhido. Nos dias de hoje a autonomia e inclusão social de pessoas com deficiência vem tornando-se cada vez mais discutida. Neste sentido o tema de estudo escolhido foi a Tecnologia Assistiva, vislumbrando uma possibilidade de inserção no cenário de recursos e serviços voltados para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência e/ou incapacidade intelectual.

Desta forma, o objetivo principal da PPI foi buscar recursos para trabalhar com as Tecnologias Assistivas em sala de aula, produzindo pesquisas que possam ser úteis a órgãos, instituições e entidades que atendem pessoas com deficiência intelectual. Inicialmente, as turmas foram divididas em grupos e cada grupo definiu-se pelo estudo de uma deficiência. Três grupos optaram por desenvolver recursos para crianças portadoras de Síndrome de Down (SD).

Desse modo foi necessário realizar uma pesquisa mais ampla sobre o que é Síndrome de Down e quais as suas características. Com o intuito de que o

¹ Professora e Membro Permanente no Grupo de Pesquisa Emancipação sem fronteira: Formação inicial e continuada de professores - Instituto Federal Farroupilha/Campus Santo Ângelo; Santo Ângelo, RS; cristiane.stamberg@iffarroupilha.edu.br.

² Professora e membro do Grupo de Pesquisa: Pesquisa Aplicada em Educação, Ambiente e Saúde - Instituto Federal Farroupilha/Campus Santo Ângelo; Santo Ângelo, RS; neiva.machado@iffarroupilha.edu.br.

³ Ex aluna do Curso Integrado Manutenção e Suporte em Informática - Instituto Federal Farroupilha/Campus Santo Ângelo; Santo Ângelo, RS;maritca23@gmail.com

projeto fosse desenvolvido de forma que sanasse todas as necessidades de uma criança com SD em sua fase de alfabetização. Sendo necessário compreender o que é Distúrbio de Aprendizagem (alteração da ordem natural da aprendizagem) que consiste em faltas de habilidades específicas ligadas às habilidades de leitura, escrita e matemática.

A SD apresenta uma alteração genética que se caracteriza pela presença a mais do autossomo 21. Isso significa que ao invés de o indivíduo apresentar dois cromossomos 21, ele apresenta três, o que se denomina, em genética, de trissomia simples. Esta alteração genética provoca no portador déficits intelectuais em vários níveis. Por essa razão, a necessidade de introduzir adaptações pedagógicas de ordem curricular na alfabetização destes alunos especiais.

A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental (DM), compreendendo cerca de 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas. Langdon Down apresentou cuidadosa descrição clínica da síndrome, entretanto erroneamente estabeleceu associações com caracteres étnicos, seguindo a tendência da época (DOWN, 1886).

Essas adaptações foram baseadas nas características principais da SD, que são as dificuldades cognitivas, fazendo com que o aprendizado seja mais tardio. Sendo assim, o objetivo da prática foi possibilitar que a criança aprenda de forma lúdica e interativa nas características das pessoas portadoras de SD, criando recursos que auxiliaram na redução dos impactos físicos, com a locomoção das peças, tendo que pegar peças menores, e forçá-las para grudar e desgrudar, ajudando no funcionamento da pinça fina e no intelectual, ajudando a desenvolver o pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções, ou seja, no desenvolvimento cognitivo.

Por conta deste atraso na aprendizagem, é necessário procurar formas alternativas de trabalhar com a criança, seja fazendo uma adaptação de alguns brinquedos ou jogos já existentes, ou criando algo totalmente novo. A forma mais comum de trabalhar com crianças que possuem a síndrome de Down, é usando o “Pareamento”, que consiste basicamente em pares de imagens para mentalizar os materiais didáticos.

A educação escolar tem por fundamento atender a todos, mesmo quando

há necessidade de adaptar a estrutura escolar e as práticas de ensino a cada criança, uma vez que as diferenças humanas são naturais. Seguindo esse princípio, num processo histórico surgiu a educação inclusiva, com o objetivo central de fortalecer, nas instituições escolares, equipes de trabalho que se preocupem em atuar eficazmente perante uma variada gama de situações envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais (singulares), de modo que eles, em sua singularidade, tenham a possibilidade de desenvolver tanto suas capacidades cognitivas quanto as sociais. A perspectiva da inclusão escolar não se restringe à superação das dificuldades do aluno ou à socialização, mas tem como proposta favorecer a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, de acordo com a possibilidade de ampliar o que já se conhece e de favorecer o desenvolvimento geral (BATISTA; ENUMO, 2004; BRASIL, 2010; LIMA, 2009; MANTOAN, 2006; SÁNCHEZ, 2005).

A Síndrome de Down traz ao portador problemas que podem afetar o desenvolvimento e retardar o aprendizado. É necessário buscar desenvolver projetos de inclusão na educação que consigam fazer com que crianças com SD consigam aprender de forma mais dinâmica e interativa.

E através do jogo, a criança compreende o mundo à sua volta, aprende regras de convivência, a lidar com frustrações, a insistir para conquistar, testa suas habilidades, favorece a absorção do conteúdo de forma lúdica, estimula a memória e a coordenação motora.

Em comparação a outras deficiências, a SD tem um âmbito muito pequeno no mundo das pesquisas, isso resulta da falta de informação para um tratamento específico, por se tratar de uma ocorrência genética, ainda desconhecida para muitos. Porém, hoje em dia existem centros de pesquisas voltados somente para estudos e campanhas sociais da SD espalhados pelo mundo, como nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido.

Outro fato, é que ainda existem pessoas que julgam a Síndrome de Down como uma doença e até mesmo usam termos pejorativos ou estereótipos, como doente, inválido, retardado e portador de retardamento mental, ingênuo, carinhoso, entre outros similares. De acordo com o geneticista da Fiocruz, Juan Lierena Junior, “O fato de uma pessoa nascer com um cromossomo 21 a mais não a torna doente.” Segundo (MOELLER, 2006), a variedade de lesões que acometem os indivíduos com SD influencia o desenvolvimento e a aprendizagem. Por isso existem diferenças no desenvolvimento em função da educação

e do ambiente aos que estão submetidas essas quanto à capacidade de aprendizagem, pois diferem de um para outro. Vários aspectos podem influenciar o desenvolvimento cognitivo, como aspectos exteriores, por exemplo, um ambiente estimulante, com muitas atividades, mas também aspectos interiores, como motivação e processos interativos, nesse sentido, pensar em atividades que possam colaborar e ajudar nesses processos, possibilitando a compreensão de métodos e estímulos corretos, tornando possível alfabetizar e educar crianças com distúrbios genéticos. Segundo Belmonte (2005), as operações mentais são os elementos energizantes de nossas capacidades e temos muitas capacidades, mas o desenvolvimento depende que o professor seja eficaz em transformar esse potencial em operações mentais concretas e em fazer que suas inter-relações sejam percebidas. (BELMONTE, 2005)

Neste sentido, os recursos criados e adaptados tiveram a finalidade de auxiliar na alfabetização, na identificação dos números e símbolos e também nas cores. Estes recursos foram apresentados e testados por crianças com SD e tiveram uma ótima aceitação de educadores e pais. Foram acompanhadas duas crianças na utilização dos materiais desenvolvidos e o material didático foi encaminhado para outras instituições de ensino e também conduzido as casas de outras crianças com SD.

Do mesmo modo, o projeto foi apresentado em uma palestra da Semana de Conscientização sobre a Síndrome de Down. No local encontrava-se o escritor Vinícius Streda que relatou algumas experiências e desafios que enfrentou na sua busca por independência, mesmo tendo SD e, por sua vez, encorajou os pais e responsáveis de crianças com Síndrome de Down a buscarem diferentes processos de alfabetização e de estrutura cognitiva para um melhor desempenho intelectual.

Similarmente para a validação do projeto foi organizada uma reunião com pais e especialistas sobre a alfabetização de crianças com SD. Na qual foram apresentados os jogos produzidos e adaptados pelos alunos do IFFar. As crianças tiveram a oportunidade de vislumbrar de perto todos os materiais desenvolvidos. Neste momento foi elaborado um diálogo no qual os pais e responsáveis relataram quais estavam sendo as dificuldades de suas crianças quanto à alfabetização. Posteriormente os jogos foram direcionados para as casas dessas crianças.

Assim, a PPI como atividade de ensino, passa a ser também atividade de

extensão, atendendo uma demanda local, em que recursos construídos pela instituição nas práticas de ensino tiveram alcance a comunidade.

Metodologia

A proposta metodológica foi à promoção da aprendizagem de crianças especiais por meio de recursos desenvolvidos em uma atividade de ensino de alunos de ensino médio de um Instituto Federal. Os produtos desenvolvidos alcançaram a comunidade, tornando-se recursos concretos e possíveis de manuseio por crianças e adolescentes com SD.

A partir de pesquisas bibliográficas, orientações de professores e diálogo com pessoas que possuem filhos com Síndrome de Down, houve uma aproximação com a realidade de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Identificando a carência do mercado de recursos específicos para crianças com deficiências e/ou limitação, o grupo desenvolveu três recursos.

A implementação dos produtos aconteceu com a orientação de professores e alunos do Curso Integrado em Manutenção e Suporte da Instituição Federal. Os alunos do projeto foram divididos em grupos que, juntamente com as professoras orientadoras, selecionaram os recursos a serem criados a partir dos encontros de estudo e planejamento.

Diante disso, foram construídos materiais diversificados com sucata e materiais que podiam ser reaproveitados. O intuito é desenvolver estratégias de estudo e resoluções de problemas utilizando recursos didáticos como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem. Identificar as principais dificuldades de pais, crianças e professores no manuseio dos recursos e observar como esses auxiliam no desenvolvimento dos portadores de SD também foi importante na avaliação dos produtos (jogos).

Os jogos construídos foram utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os três jogos foram: Jogo da Alfabetização, Jogo das Cores e Jogo dos Números.

a) Jogo da Alfabetização

A alfabetização do aluno com SD deve ocorrer de forma progressiva, conforme afirma Troncoso “Pessoas com SD têm a atenção, percepção e a memória

visuais como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado,” (TRONCOSO, 1998, p. 70). Percebe-se que a estimulação se dá pela grande necessidade da criança vivenciar experiências que permitam seu desenvolvimento, respeitando a sua deficiência e explorando suas habilidades.

Nesse sentido, a técnica de pareamento, em que o portador da síndrome tem somente um ritmo de aprendizagem mais lento, em que as etapas precisam ser respeitadas, a inteligência, a memória e capacidade de aprender podem ser desenvolvidas com estímulos adequados.

Geralmente esse tipo de atividade permite juntar em par, combinar objetos ou figuras iguais. É possível trabalhar com pareamento de objeto x objeto; objeto x figura, figura x figura, figura x nome e nome x nome.

Seguindo a definição de parear, ou seja, juntar em par, o jogo, foi construído, tendo como base um painel em MDF (figura 1) de suporte para as letras feitas em EVA (figura 2) para as figuras impressas em papel (figura 3); e a locomoção das figuras é feita com um sistema de velcro (figura 4); em geral o jogo é bem colorido, pois isso chama a atenção das crianças com SD (figura 5):

Figura 1 – Base jogo alfabetização



Fonte: Autores (2019)

Figura 2 – Imagens peças do jogo



Fonte: Autores (2019)

Figura 3 – Peças jogo alfabetização



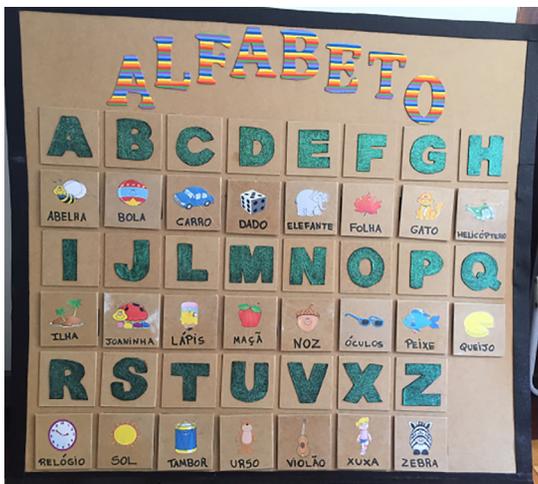
Fonte: Autores (2019)

Figura 4 – Jogo alfabetização e as peças



Fonte: Autores (2019)

Figura 5 – Imagens do jogo alfabetização



Fonte: Autores (2019)

b) Jogo das Cores:

O recurso baseou-se em um jogo existente, chamado corrida das cores, que era feito somente em uma folha comum de papel e tinha como complemento um dado colorido. Para o jogo os materiais utilizados foram: tinta à base de água, tinta para tecido, spray, cola e pincéis. Os objetivos do jogo são diferenciação das cores, nomenclatura das cores e desenvolvimento do tato.

A ideia foi aprimorada até chegar em um jogo de tabuleiro em MDF dividido em três fileiras, sendo que cada uma destas fileiras contempla sete quadradinhos coloridos com tintas a base de água e tinta para tecido. Para que o mesmo

ocorra, no lugar do dado colorido, foi criada uma roleta que se movimenta com rapidez sobre uma circunferência de madeira, que seria parte da mesma, descrevendo assim um movimento circular que está dentro do conceito de velocidade escalar, com todas as cores do jogo que optamos por serem sete, junto com seus nomes para facilitar a identificação. Para que o jogo avance, conta com um pino que pode ser anexado na parte inferior do tabuleiro, incentivando desta maneira, que a criança que possuir dificuldades na parte sensorial aprimore as suas habilidades táteis.

Depois de concluído, o teste foi realizado com crianças com SD no intuito de verificar qual seria a reação das mesmas com o jogo. A primeira vista, já se apaixonaram pelas cores, apesar de ainda não jogarem o jogo com a proposta original, pelo fato de estarem conhecendo o material, porém já conseguiram relacionar as cores da roleta com as do tabuleiro. Apesar de ser cedo para tirar alguma conclusão devido ao pouco contato das crianças com o jogo, foi notório que as crianças estavam conseguindo ligar às cores a primeira letra de sua devida nomenclatura, o que já supriu um tanto das expectativas em relação ao jogo criado, em que o objetivo era facilitar a nomeação das cores, a discriminação visual e a correspondência uma a uma das cores. Abaixo algumas fotos da realização do teste:

Figura 6 – Imagens do teste do jogo das cores



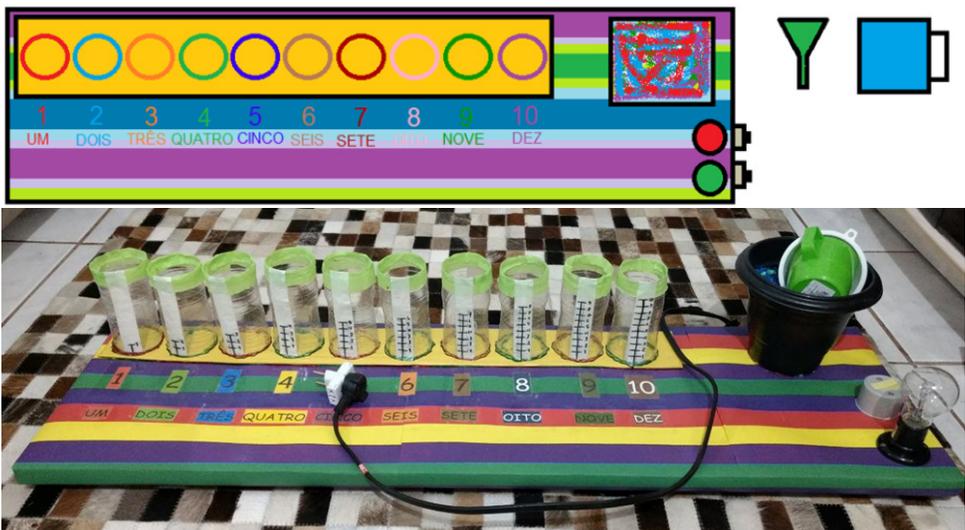
Fonte: Autores, 2018.

c) Jogo dos Números:

Este recurso de reconhecimento do número e associação à quantidade, favorece o desenvolvimento da percepção visual, memória, atenção e concentração. Os materiais usados foram: tábua de madeira 130x40cm, fita adesiva, cartolina, garrafas pets, cola, pedras de cores diferentes, lâmpada, fios, balde e funil.

A estruturação do jogo consiste numa base de madeira, com 10 garrafas pet cortadas e abertas como se fosse uma espécie de vasilhas com marcações de 1 até 10. As crianças deverão preencher tais garrafas de acordo com a marcação proposta por um monitor, utilizando areia ou água colorida, até a marca indicada pelo número. Também possui uma lâmpada, que estará ligada a um interruptor. Essa lâmpada será ligada pelo monitor que está fazendo o acompanhamento da criança ao término da atividade concluída. Esse jogo é um recurso simples e dinâmico, possibilitando a criança aprender se divertindo, conforme figura 7. O jogo também teve uma adaptação, associando a quantidade e objetos conhecidos das crianças, que não precisa o uso da água ou areia, conforme figura 8. Além de serem interativos, não é algo repetitivo, possibilitando jogar diversas vezes com entusiasmo.

Figura 7 – Jogo dos números – preparação e montagem



Fonte: Autores (2019)

Figura 7 – Jogo dos números – Adaptação



Fonte: Autores (2019)

Resultados e discussões

O desenvolvimento deste projeto foi ao encontro da expectativa de jovens estudantes preocupados com o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. Por si só, esse fator motivador torna-se o principal legado da proposta. O importar-se com o outro, e esse outro ser crianças muitas vezes despercebidas pela sociedade de maneira geral.

No decorrer da proposta e desenvolvimento dos produtos a serem utilizados com as crianças com SD, houve o entendimento de que seria possível intervir neste espaço de maneira a contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças. O projeto foi conduzido e apresentado para as escolas em que as crianças estudavam e bem aceito pelos coordenadores e professores. Na testagem com as crianças houve a aproximação destas e o despertar para a proposta. Esse interesse das crianças com os jogos de aprendizagem e desenvolvimento oportunizou a ideia de tornar estes produtos itinerantes nas famílias das crianças com SD. Assim, no decorrer a proposta transformou-se em um projeto de extensão, em que os jogos passaram a visitar as famílias das crianças com SD. Entretanto, neste novo movimento de extensão vivenciamos os efeitos avassaladores da pandemia COVID 19 e o isolamento social interrompeu o andamento do projeto.

Fica o legado de extremo sucesso da proposta e o entendimento de que é possível importar-se com o outro num viés de ação e transformação dos espaços de educação diferenciada.

Conclusões

As pessoas portadoras de SD possuem problemas no desenvolvimento físico e cognitivo, promovendo características físicas típicas e deficiência intelectual. O jogo desenvolvido auxilia no desenvolvimento do pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções cognitivas. A aprendizagem é diferente, mais lenta, mas não impossível.

Imprescindível ressaltar, que os materiais disponíveis no mercado para as diferentes deficiências físicas ou intelectuais são reduzidos e de valor elevado. Desta forma, o projeto desenvolvido no Curso Integrado em Manutenção e Suporte da Instituição Federal possibilita para além de estudos e reflexão sobre o tema, a sensibilidade humanitária de melhorar o dia-a-dia de outras pessoas.

O desenvolvimento deste projeto teve muitas alterações ao longo de sua elaboração e implementação e esta caminhada possibilitou o crescimento humano e profissional de jovens que com suas atitudes, podem em um futuro próximo, vislumbrar uma nova relação de respeito e ajuda entre pessoas diferentes. A proposta exigiu pesquisa, paciência, dedicação e, sobretudo, empatia. A pesquisa torna-se uma experiência inigualável, que nos faz repensar nossos próprios conceitos, olhar o mundo de outra maneira e principalmente a se colocar no lugar do outro. Foi um trabalho gratificante do início ao fim, nos engrandecendo intelectualmente, moralmente e humanitariamente.

A proposta futura é doar os produtos desenvolvidos para instituições que realizam atividades com crianças especiais e assim que possível, expandir o projeto para outras instituições de ensino. Despertando em mais jovens, o cuidado, a atenção e o respeito com as pessoas portadoras de Síndrome de Down.

Referências

BATISTA, Marcus Welbi; ENUMO, Sônia R. Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BELMONTE, Lourenzo Tebar. Mediación cognitiva: Un modelo relacional constructivista. In: Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogia, n. 16, 16 Nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

DOWN JL. Observations on the ethnic classification of idiots. London Hospital Clinical Lectures and Reports, 1886;3:259-62

LIMA, Solange Rodovalho. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MANTOAN, Maria T. Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MOELLER, I. Diferentes e Especiais. Rev. Viver Mente e Cérebro, n. 156, p. 26-31, jan.,2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, p. 7-18, out. 2005.

TRONCOSO, Maria Victoria e Del Cerro, Maria Mercedes. *Síndrome de Down: Leitura e Escrita* - Cantabria, Espanha. Masson S.A. – 1998.

Capítulo 7 - Avaliação do Impacto: a possibilidade para conhecer a Política do Programa de Permanência e Êxito no Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja-RS

Daniel Sarmento Pereira¹

Graciele Dala Nora Gavião²

Introdução

O texto inicia seu compilado teórico a partir de um dimensionamento sobre um política pública que emerge no Estado Contemporâneo, fazendo referência ao Programa de Permanência e Êxito (PPE) que surge a partir de um problema público no universo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nesse espaço a discussão constitui-se com o objetivo formal de uma avaliação de impacto, analisando a política pública do Programa, enquanto condicionantes institucionais ao processo de manutenção do estudante beneficiário na instituição pública durante o seu processo de formação acadêmica.

De forma discricionária acompanha o percurso de incrementação do programa e como este objetiva otimizar positivamente resultados, tendo como aporte inicial os apontamentos resultantes de visitas realizadas pelos auditores do Tribunal de Contas da União (TCU), com o intuito de minimizar uma

¹ Mestrando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – 2020, São Borja - RS. Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Nacional de Misiones (UNaM – Posadas – AR). Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Especialização em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto – SP. Graduado em Sociologia Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professor da disciplina de Sociologia, Sociologia da Educação e Ética Profissional. Integrante do Labpoliter - Laboratório de Políticas Públicas e territórios fronteiriços, do(a) Universidade Federal do Pampa. e-mail: danielsarmentop@gmail.com danielpereira.aluno@unipampa.edu.br

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas - Mestrado Profissional em Políticas Públicas - PPGPP - Fundação Universidade Federal do PAMPA - Campus São Borja - RS. Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo - IESA. Pós-graduada na área Empresarial - Políticas Públicas - Faculdade São Bráz PSB - Curitiba - PR. Assistente em Administração na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. E-mail: gracielegaviao12@gmail.com

problemática que até então não recebia um olhar específico. No decorrer da construção teórica deste trabalho buscar-se-á avaliar o reflexo social do programa, observando a relação causal entre política/programa e a mudança social provocada no contexto educacional dos beneficiários.

O relatório de auditoria da rede federal do Tribunal de Contas da União apontou elevadas taxas de retenção e evasão, retratando a hipótese de que um problema público existia no contexto educacional dos Ifs, assim, o referido órgão federal recomendou que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia elaborassem um plano estratégico para promoção da permanência e êxito dos seus estudantes.

Diante desse contexto, buscou-se em primeiro lugar estruturar uma breve descrição da política pública a ser avaliada; na sequência, os objetivos da avaliação do programa; e por fim a técnica de avaliação apropriada para este fim. Dentro do plano de pré-análise desenvolveu-se uma descrição de como os dados serão utilizados, buscando dessa forma estabelecer uma visão geral do plano.

Essa parte metodológica ainda se amplia trazendo um plano de coleta de dados, dimensionando a forma como os dados foram obtidos para o desenvolvimento da avaliação. O plano de disseminação dos resultados constitui-se como elemento de suma importância desta avaliação, sendo que serão demonstradas as formas pelas quais o resultado da avaliação será posto para apreciação ao público. Por fim, as questões orçamentárias e de financiamento também serão abordadas, embora a não disponibilidade de recursos. A composição e funções da equipe de avaliação somam-se aos demais itens e encerram a parte teórica da avaliação, cabe salientar que este trabalho complementa-se em uma pesquisa ainda em desenvolvimento.

Descrição da política pública a ser avaliada

As políticas públicas surgem em virtude de uma resposta do Estado diante de uma necessidade do coletivo com o propósito de solucionar o problema ou quando isso não for possível minimizá-lo. Ainda, o ciclo das políticas públicas compreende a formação da agenda, formulação, processo de tomada de decisão, implementação da política e por fim a avaliação. “A avaliação de políticas públicas, nesse contexto, vem somar-se como instrumento de controle social, partindo do pressuposto de que os espaços locais permitem a recuperação do controle do cidadão sobre as formas de desenvolvimento em seu espaço de vida”

(ALMEIDA et al., 2014).

No que diz respeito à organização sistêmica do Estado, cabe pontuar que, se o capitalismo for deixado à revelia, ou seja, sem a existência de um controle, corre o risco inclusive de sua própria extinção, no entanto, a presença do Estado e da sociedade faz-se necessária, pois será através da estrutura burocrática e do crivo da sociedade que a fiscalização pode ocorrer, implementar um controle quando necessário, são fatores determinantes para o bom funcionamento das estruturas públicas.

Nesse espaço busca-se uma breve descrição da política pública de forma explicativa evidenciando todo o processo de desenvolvimento do PPE no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) Campus São Borja-RS, ainda optou-se por expor as informações de maneira organizada por subtítulos no decorrer do trabalho de forma a facilitar a leitura e uma melhor compreensão do programa.

Antecedentes

Com o intuito de possibilitar uma compreensão da implementação e materialização do programa, bem como o seu propósito, conceituamos de forma descritiva seu processo de criação, implementação e desenvolvimento.

Nesse sentido, foram desenvolvidos processos, metodologias, ferramentas, técnicas e currículos que promovessem o acesso e a permanência dos discentes em sala de aula e a formação em áreas profissionais específicas, assim como a abordagem de temas análogos para a formação cidadã, tópicos como comportamento sustentável, saúde, direito a educação, inclusão digital, cooperativismo, proteção ambiental, dentre outros, com o intuito de possibilitar a inserção dos sujeitos no universo educacional de forma a assegurar sua permanência.

O delineamento da estrutura do programa inicia em 2013 quando o Tribunal de Contas da União (TCU) elaborou uma auditoria que culminou no Acórdão nº 506/2013, no qual foram apontados elevados índices de evasão na Educação Profissional e Tecnológica.

Apesar do desenvolvimento crescente da Instituição, esse fator era considerado um impedimento para a concretização e solidificação dos Institutos Federais, os quais possuem como preceito o ensino, que se revela em uma perspectiva ampla e integral baseada no olhar social em direção às políticas sociais, bem como em ações que possibilitem uma interação com a cultura produtiva local, como medida essencial para o processo de desenvolvimento humano.

Como é notório, as ações e implementações de políticas sociais de educação

ocorrem permanentemente, mas, apesar desses esforços, ainda se constata a necessidade de atenção às taxas de evasão e de retenção nos cursos ofertados pela Rede Federal, conforme pode-se observar nos dados que serão expostos a seguir:

Gráfico 01: Evasão e Retenção na Rede Federal.

Nível	Tipo de Curso	Taxa de Evasão	Taxa de Retenção	Taxa de Conclusão
Educação Básica	Técnico integrado – idade própria	6,40%	44,42%	46,80%
	Técnico integrado e concomitante - EJA	24,00%	37,99%	37,50%
	Técnico Subsequente	18,90%	49,34%	31,40%
Educação Superior	Licenciatura	8,70%	64,53%	25,40%
	Bacharelado	4,00%	68,09%	27,50%
	Tecnólogo	5,80%	50,82%	42,70%

Fonte: TCU - Adaptado 2013

Os números expressam altos índices de dificuldade da rede, ou seja, a baixa permanência dos discentes nos cursos, e por conseguinte, o esforço para que os mesmos concluam os estudos com êxito, mesmo que haja divergência sobre a metodologia utilizada.

Conceitualmente no Brasil, evasão pode ser considerada retenção do aluno na organização escolar, a saída do aluno da instituição, do sistema de ensino, da escola e posterior retorno ou não conclusão de um determinado nível de ensino. Nesse sentido, evasão é a interrupção de um determinado curso por influência de inúmeros fatores, sejam eles ligados à realidade individual dos discentes ou a realidade interna ou externa da instituição de ensino.

Ano de criação do programa

Sintetizando alguns elementos mencionados, o MEC, por meio da SETEC, elaborou um plano de ação composto por sete dimensões que abrangem o entendimento dos fenômenos da evasão e retenção, e ainda, medidas para o seu combate, a formação de parcerias, o desenvolvimento da pesquisa e inovação, a inserção profissional dos estudantes, a distribuição de cargos e funções às instituições, a capacitação dos servidores e a avaliação de cursos de educação profissional e tecnológica.

Para o desenvolvimento do plano de ação, elaborado em resposta ao Acór-

dão nº 506, de 2013 do TCU, várias frentes de trabalho foram formadas. No que tange ao entendimento dos fenômenos de evasão e retenção na Rede Federal e à adoção de medidas para o seu combate, foi instituído através da Portaria SETEC nº 39, de 22 de novembro de 2013 um grupo de trabalho composto por representantes da própria Secretaria e da Rede Federal com o propósito de sistematizar um documento orientador com subsídios para o planejamento de ações com o fim de enfrentamento do fenômeno da evasão e da retenção.

Para a elaboração do referido documento foram realizadas reuniões presenciais e a distância, oficinas com gestores da Rede Federal e pesquisas exploratórias e diagnósticas. As atividades tiveram o objetivo de definir a base conceitual da análise, dimensionar os fenômenos da evasão e retenção, discutir e analisar os dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e definir as causas da evasão e retenção, com base na literatura e em diagnóstico realizado pelas instituições que integram a Rede Federal.

A elaboração do referido documento é resultado de um processo coletivo, onde as instituições foram orientadas a realizar diagnósticos locais sobre evasão e retenção em cursos técnicos e de graduação, com indicação de causas e medidas de combate, e ainda, promover a participação por meio do envolvimento direto de representantes de uma oficina, com o intuito de consolidar uma proposta para o plano estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão e retenção. Por consequência, o documento de fato se desenvolveu em setembro de 2014, sendo que em 03 de outubro do mesmo ano realizou-se a apresentação aos diretores dos campus do IFFAR.

Apesar da análise ter se pautado nos cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação ofertados na modalidade presencial, as orientações apresentadas foram indicadas a todas as práticas pedagógicas das instituições integrantes da Rede Federal.

O documento era uma proposta de política social, bem como a criação de planos estratégicos institucionais que contemplassem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas educacionais, com ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo, assim, a implementação das ações no ambiente pedagógico se consolidou de fato no ano de 2015, consolidando os discentes como beneficiários do PPE.

Normativas

O Acórdão anteriormente citado pontuou medidas que poderiam ser utilizadas para minimizar os elevados índices de evasão, constituindo-se duas categorias, uma retratando o processo de diagnóstico e a outra com o objetivo de intervenções para aqueles alunos com possibilidade de evadir. Nos campi visitados pelos auditores do TCU foram verificados que em geral há um processo de diagnóstico, no entanto “apesar da relevância desse problema, em nenhum dos estados visitados durante a auditoria foram encontrados estudos realizados por parte dos Institutos Federais que identificassem as causas da evasão e os efeitos das medidas de combate adotadas” (Relatório do TCU, pg. 57, 2013).

No que tange as informações já expostas é possível observar a forma estrutural de normatização do programa, que por sua vez começa com um mecanismo de estruturação teórica, o qual pode ser observado no seguinte delineamento exposto abaixo, que trata de sua estruturação metodológica e regimentos, composto pelas seguintes etapas:

- Instituição de comissão interna;
- Construção do programa;
- Sensibilização Institucional;
- Implementação do programa;
- Acompanhamento e avaliação das ações estratégicas propostas.

O programa será inicialmente organizado a partir dos documentos disponibilizados pela SETEC que realizam um diagnóstico da situação de evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e das causas indicadas nas pesquisas sobre as situações que levam à retenção e/ou evasão dos alunos. (Projeto do Programa Permanência e Êxito dos Estudantes no IF Farroupilha, 2015).

O programa inicialmente foi organizado a partir dos documentos disponibilizados pela SETEC que realizou um diagnóstico da situação de evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e das causas indicadas nas pesquisas sobre as situações que levam à retenção e/ou evasão dos alunos. Nesse ínterim, foram apontadas ações para serem implementadas pelos Institutos Federais, as quais tiveram como propósito balizar o planejamento das

ações na Rede Federal, como se segue:

Esse Documento tem o propósito de orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. Assim, oferecem-se subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo. (BRASIL, 2014, P. 04).

Assim, a explicitação sobre o documento é estruturada com base em um breve histórico e uma pequena caracterização do Instituto Federal, com o demonstrativo das instituições; o processo de expansão e as finalidades a qual a Rede se propõem, a complexidade e a diversidade da oferta educacional. Nesse documento é possível identificar as bases conceituais sobre o processo de evasão e retenção, apresentando pesquisas nacionais e internacionais, e ainda, identifica e retrata as experiências já constituídas na Rede Federal.

Tratando-se de compilados teóricos existentes é relevante destacar algumas pesquisas desenvolvidas nos Institutos Federais e até mesmo em algumas Universidades, essas pesquisas são elementos sinalizadores e possuem destaque no Documento Orientador (2014). A centralidade dessas pesquisas possui um aporte que pode ser constituído de uma tríade, organizado em um primeiro elemento como sendo o “Diagnóstico”, esse por sua vez mapeia as causas e os motivos da evasão, quanto ao segundo elemento “Intervenção” esse por sua vez propõe ações de redução nas taxas de evasão, concluindo os elementos da tríade, o “Acompanhamento” reserva-se ao processo de monitorar os índices de evasão. As causas destacadas são:

[...] acesso às instituições; dificuldades de relacionamento do estudante (seja com professores, diretores e colegas de sala); condição e fatores socioeconômicos; frustração de expectativas em relação ao curso; fatores intra escolares (currículo, horários e carga horária dos cursos); motivação, interesse ou compromisso com o curso; inserção do estudante no mundo produtivo, em particular a necessidade de

trabalhar; modelo de ensino escolar e suas valorações; problemas de aprendizagem ou dificuldades nas disciplinas; repetência ou desempenho acadêmico insuficiente; distância entre o currículo teórico do curso técnico e o conhecimento prático requerido na vida real; inadequação dos programas de estágio; práticas pedagógicas; perfil do corpo docente; excesso de matérias/disciplinas por período do curso; exigência dos professores; características estruturais da escola; enfraquecimento dos vínculos com a escola; comportamento e atitudes do estudante perante a vida escolar; formação precária no ensino fundamental e/ou médio; e • resistência às leis da educação profissional e às perspectivas de seus alunos (BRASIL, 2014, P. 18).

Em relação aos dados expostos, pode-se dizer que os estudos sobre as causas da evasão serviram de base para que as Instituições elaborassem um plano de intervenção, levando em consideração os dados já existentes extraídos através das pesquisas. A partir do plano de intervenção, o Programa de Permanência e Êxito torna-se de fato uma ferramenta com características próprias e passa a fazer parte do universo acadêmico. A partir de então, comissões são organizadas e regulamentadas para sua implementação e acompanhamento, como pode se observar a Portaria N° 1683, de 28 de agosto de 2014 que instituiu uma Comissão Geral para coordenar e sistematizar a elaboração do plano estratégico institucional, Programa de Permanência e Êxito do IFFAR.

Cumprir destacar, como último elemento, o Documento Orientador, o qual apresenta a possibilidade de uma proposta para a elaboração de um Plano Estratégico de Monitoramento e Intervenção da Evasão e da Retenção, sendo acompanhado pela Comissão Geral e desenvolvido pelas comissões internas de cada *Campus*.

O IF Farroupilha é uma instituição de educação pública e gratuita e, em atenção aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, oferta cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio (presenciais e a distância) e cursos de graduação e pós-graduação, proporcionando a verticalização do ensino. A atuação pedagógica, nesse sentido, está voltada para a plena formação do cidadão-profissional, perpassando pela articulação do ensino-pesquisa-extensão.

É com o propósito de assegurar o objetivo geral “Consolidar a excelência da

oferta da EBPTT de qualidade e promover ações para a permanência e êxito dos estudantes no IF Farroupilha” que o programa ganha força e implementação institucional, e ainda, os objetivos específicos também encontram-se salvaguardados pelo mesmo.

Por conseguinte, permanência e êxito são termos que se referem ao fato de os alunos não evadirem, ou seja, políticas de permanência e êxito são aquelas destinadas a garantir que o aluno que entra no IFFar não desista do curso e siga seu percurso formativo até finalizar seus estudos. Desta forma percebe-se que são ações tomadas no sentido de manter o vínculo com a instituição, de acordo com as normas institucionais e a integralização do curso em consonância ao previsto no PPC.

É importante reforçar a compreensão de que desde a concepção das políticas sociais institucionais, a Coordenação de Assistência Estudantil possui um papel de suma relevância, sendo que este setor gerencia e centraliza grande parte da funcionalidade no processo de concessão dos recursos e estabelece uma malha de articulações com outros setores, priorizando a qualidade e lisura em suas ações, como se observa:

Para o desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil do Instituto Federal Farroupilha, cada campus possui em sua estrutura organizacional uma Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) que, juntamente com uma equipe multidisciplinar articulada com os demais setores da instituição, trata dos assuntos relacionados ao acesso, permanência, êxito e participação dos estudantes no espaço escolar. As finalidades, diretrizes e normatizações da Assistência Estudantil do IF Farroupilha estão previstas em documentos específicos, elaborados pelas CAEs, Grupo de Trabalho da Assistência Estudantil, Pró-Reitorias e seus respectivos Comitês Assesores, aprovados pelo Conselho Superior (<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/317?layout=item&Itemid=778>).

Cumprido esclarecer, que a regulamentação de concessão de auxílios atualmente está expressa na “Resolução CONSUP N° 051/2019, de 24 de outubro de 2019”, esse documento por sua vez norteia todo o processo de concessão de auxílios aos estudantes do IFFAR.

A partir disso, a pesquisa demonstra as disposições que estabelecem os prin-

cípios dos auxílios e a quem esses podem ser disponibilizados, dessa forma o Art.1º da Resolução supra citada define que: “Os auxílios previstos neste regulamento têm a finalidade de contribuir para a permanência e êxito dos estudantes do IFFar que vivenciam situação de vulnerabilidade social”.

Ampliando a leitura ainda do mesmo documento o Art. 2º determina que: “No IFFar, caracteriza-se como Auxílio da Assistência Estudantil aquele oriundo de recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ou da matriz orçamentária da Instituição, concedido ao estudante regularmente matriculado no IFFar”.

Esse documento ainda menciona em seu Parágrafo único que “Para o estudante beneficiário com os auxílios da Assistência Estudantil, cujo recurso seja oriundo do PNAES, não se admitirá contrapartida laboral em nenhuma hipótese”, esses auxílios aqui referidos constituem-se de bolsas que serão pagas aos alunos através de depósito em conta corrente do titular, desde que esse esteja enquadrado dentro dos critérios estabelecidos no respectivo edital.

Outro benefício que também caracteriza-se como política do programa é o Auxílio Atleta destinado aos estudantes matriculados no IFFar, que praticam alguma das modalidades esportivas ofertadas no *campus*, a bolsa é composta de um valor de R\$ 150,00 mensal para os atletas que a ela obtiverem a concessão, sendo que os recursos também são oriundos do PNAES.

Tratando-se do rol dos auxílios, a Resolução CONSUP N° 001/2018, de 27 de março de 2018 estabelece a possibilidade de concessão conforme orçamento disponível, de apoio aos estudantes matriculados no IFFar com efetiva frequência às aulas, em cursos presenciais ou a distância, com objetivo de subsidiar a participação em eventos de natureza científica e/ou tecnológica, desportiva, artístico-cultural e de organização estudantil, como forma de aprimorar sua formação profissional e pessoal por meio de experiências e vivências acadêmicas.

Destinatários

Continuando a leitura da Resolução 051/2019 que refere-se ao Regulamento e Concessões de Auxílios, percebe-se que no Título II do documento estão expressas as definições que dispõem sobre os tipos de auxílios da Assistência Estudantil, conforme abaixo encontram-se citados:

I - Permanência: destinado aos estudantes matriculados no IFFar em cursos presenciais ou na modalidade da Educação a Distância (EAD), com efetiva frequência e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

II - Eventual: destinado aos estudantes matriculados no IFFar em cursos presenciais, que em período fora de edital regular dos auxílios, passou a estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica por caso fortuito.

III - Atleta: destinado aos estudantes matriculados no IFFar em cursos presenciais ou na modalidade de EAD, com efetiva frequência, com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e que apresente potencial de destaque em alguma modalidade esportiva ofertada no campus. Parágrafo único.

O auxílio atleta observa critérios específicos conforme regulamentação disposta no Título V deste regulamento (RESOLUÇÃO CONSUP N° 051/2019).

O auxílio atleta destina-se aos estudantes matriculados no IFFar, que pratiquem alguma das modalidades esportivas ofertadas no campus. As inscrições para esse auxílio serão efetivadas pelo estudante, conforme o previsto em cada edital. A documentação solicitada deverá ser entregue no ato da inscrição, juntamente com o protocolo de entrega da documentação na CAE do Campus. Quanto aos documentos necessários para a participação da concessão, são:

- a) Formulário de solicitação de auxílio devidamente preenchido e assinado pelo solicitante (Anexo II);
- b) Atestado de frequência emitido pelo SIGAA (Sistema de Gerenciamento e Integração Acadêmica);
- c) Atestado médico que comprove estar apto à prática de atividades físicas;
- d) Cópia do documento de identificação com foto do estudante e dos componentes do grupo familiar;
 - d.1) Para menor de 18 anos, caso não possua carteira de identidade, é necessária a cópia da certidão de nascimento.
- e) Documentos para comprovação de renda familiar mensal: Todos os integrantes do grupo familiar devem entregar UM documento referente a cada uma das atividades remuneradas desempenhadas (Anexo III). (Resolução CONSUP N° 050/2019, de 24 de outubro de 2019).

Tal fato apresenta-se como um grande desafio aos Institutos Federais, posto que no Brasil a oferta de uma educação gratuita e de qualidade à classe trabalhadora não constitui, na prática, um direito de todos, como prevê a CF/1988. O destino dessas políticas é a garantia da permanência discente na educação básica, ensino superior e demais modalidades de ensino ofertadas pela instituição e vêm sendo cada vez mais requisitadas e implementadas com vistas a apoiar a expansão e a interiorização desse nível educacional no Brasil.

Requisitos de admissão

Para que o aluno tenha acesso ao referido benefício, algumas regras são elementares, assim o Título III no Capítulo I em seu Art. 4º trata do acesso ao programa e define quais são as condições de acesso aos auxílios financeiros da Assistência Estudantil: “I - estar matriculado em todas as disciplinas regulares ofertadas durante o semestre; II - ser assíduo às atividades do curso, apresentando frequência mensal de 75%; III - possuir renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”.

Os requisitos de acesso são basicamente os mesmos, porém, haverá alteração do valor que o estudante receberá conforme o benefício que estará recebendo. Ainda, a classificação será conforme os critérios estabelecidos no edital que destina-se apenas aos estudantes matriculados na Instituição, onde deverá ter acompanhamento de professor orientador que elaborará um plano de treino firmado entre o estudante e o Instituto e preencher os demais requisitos que são:

1.3. São pré-requisitos para o recebimento do auxílio ao estudante atleta:

- a) Estar matriculado em cursos técnicos ou superiores do IF-Far;
- b) Ter frequência mensal igual ou superior a 75%;
- c) Ter renda per capita familiar inferior ou igual a um salário mínimo e meio;
- d) Ter disponibilidade de, no mínimo, 04 (quatro) horas semanais para a realização das atividades previstas no plano de treinamento;
- e) Estar apto à prática de atividades físicas, mediante atestado médico a ser apresentado no ano letivo vigente;
- f) Apresentar comprovado potencial na modalidade esportiva, mediante parecer da JDC;
- g) Obedecer aos prazos divulgados, conforme o Anexo I [...]. (EDITAL Nº 050/2019, DE 19 DE MARÇO DE 2019).

No Plano de Expansão das políticas sociais o Capítulo III da Resolução do CONSUP Nº 050/2019, define os princípios para o acesso à Moradia Estudantil e considera que, para acessar o benefício deve-se enquadrar no que dispõe o seguinte artigo:

Art. 4º São condições de acesso à Moradia Estudantil:

I - estar matriculado em todas as disciplinas regulares ofertadas durante o semestre ou ter aulas de segunda a sexta-feira;

II - residir em município diferente do campus ou em área de difícil acesso/deslocamento dentro do mesmo município, devidamente comprovado mediante apresentação de comprovante de residência;

III - os estudantes que residem em município diferente do campus não poderão ser proprietários ou filhos de proprietários de imóvel residencial na cidade onde a unidade de ensino está localizada.

Parágrafo único. A oferta de vagas se dará de acordo com a disponibilidade existente em cada campus.

O Auxílio Eventual também apresentado como uma política social e destinado aos estudantes matriculados no IFFar em cursos presenciais que em período fora do edital regular dos auxílios passou a estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica por caso fortuito, esses poderão beneficiar-se do auxílio desde que enquadrem-se em seus requisitos

Esse auxílio também está contemplado na Resolução do CONSUP Nº 051/2019, e indica que poderão solicitar Auxílio Eventual os estudantes que se encontrarem nas seguintes condições conforme estabelece o Art. 11:

I - perda recente do responsável pelo provimento da renda familiar; II - situação de desemprego recente do estudante ou familiar provedor principal da família; III - situação recente de doença grave do estudante ou familiar provedor principal da família; IV - situação recente de risco social, em virtude de rompimento de vínculos familiares (Resolução do CONSUP Nº 051/2019, de 24 de outubro de 2019).

Tendo por referência uma educação com qualidade num processo de inclusão socioprofissional e educacional, o Auxílio Permanência é destinado aos es-

tudantes em cursos presenciais ou na modalidade EaD, com efetiva frequência e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, os requisitos para acessar este benefício encontram-se previstos no artigo que segue:

Art. 20 Para fins de seleção será contemplado o estudante que atender aos requisitos descritos em edital, apresentar a documentação completa exigida e obtiver menor IVS, a partir de análise socioeconômica, na qual serão observadas as variáveis definidas pela equipe técnica de assistentes sociais do IFFar, sendo elas:

I - renda familiar per capita bruta mensal;

II - gastos com moradia/habitação;

III - famílias com um provedor, com filhos de até 18 anos de idade;

IV - gastos com transporte;

V - recebedores de benefícios sociais (Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, Seguro Desemprego e extrato do Cadúnico);

VI - famílias que possuem pessoas com alguma deficiência;

VII - famílias que possuem pessoas com doença crônica com base na Portaria MPAS-MS nº 2.998, de 23 de agosto de 2001, comprovadas mediante atestado médico com Classificação Internacional de Doenças;

VIII - outros agravantes definidos por assistente social durante a análise. (Resolução do CONSUP Nº 051/2019, de 24 de outubro de 2019).

Ressalta que a concessão do auxílio permanência e ao estudante atleta será através de edital próprio, elaborado pela Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) em conjunto com as CAEs e amplamente divulgado pelos campi, o qual deverá conter, “I - Finalidade e pré-requisitos; II - Inscrições e documentação; III - Das vagas de seleção; IV - Das formas de acesso e classificação; V - Dos resultados e recursos; VI - Deveres e condições de permanência; VII - Das disposições gerais e transitórias”, além de outros pontos, caso DAE e CAE considerar necessários.

Bens e serviços que outorga

O conceito de educação para cidadania impõe-se como requisito político

e pedagógico para que as instituições cumpram sua função social. A educação profissional e tecnológica está fundamentada em uma história que vem sendo construída há mais de 100 anos. Teve seu início em 1909, com a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, que, ao longo da história, passaram por transformações, reconfigurações e incorporações institucionais.

Entretanto, não basta admitir a educação como direito fundamental, é necessário concretizar e prover as ações que permitam a garantia desse direito. Nesse sentido, tanto a Constituição Federal de 1988 (CF), em seu art. 206, quanto a LDB, em seu art. 3º, indicam os seguintes princípios de relação direta com o sucesso escolar para que o processo educacional ocorra de forma efetiva: a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola, a garantia do padrão de qualidade, a valorização do profissional da educação escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

É nesse sentido que as políticas sociais do PPE tem seu respaldo legal, essas por sua vez, enfatizam a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola, procurando garantir um mínimo de qualidade a esses estudantes para formar pessoas críticas, autônomas, emancipadas e competentes tecnicamente, ativas na dinâmica do convívio social e participes na definição dos projetos de desenvolvimento nos âmbitos público e privado, pessoais e coletivos.

Financiamento

No que tange a viabilização do pagamento das bolsas aos estudantes beneficiários, esse por sua vez caracteriza-se como oriundos de recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil ou da matriz orçamentária da Instituição, valores que só poderão ser concedidos aos estudantes regularmente matriculados no IFFar e que estejam enquadrados em um dos auxílios disponíveis pela instituição.

Quanto aos recursos para efetivação do pagamento das bolsas aos estudantes, esses provem dos cofres públicos de acordo com o estabelecido pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, os artigos dispostos a seguir exemplificam essas informações, no que refere-se:

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º.

Art.8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil criado em 2008 apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados nas instituições federais de ensino superior e tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico. A partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão, o programa vem tendo seus recursos ampliados, em 2015 teve um orçamento próximo a 1 bilhão de reais, recursos oriundos dos cofres da União e que, por sua vez, são repassados a atender ao PPE.

Prazo e vigência

Outro ponto que cabe destacar é o Capítulo II, esse por sua vez trata da concessão e prazo de vigência dos auxílios financeiros quando em seu Art. 5º define que “A concessão do auxílio permanência e ao estudante atleta será através de edital próprio, elaborado pela DAE em conjunto com as CAEs e amplamente divulgado pelos campi,(Resolução do CONSUP N° 051/2019)”.

Havendo disponibilidade orçamentária, o auxílio ao estudante atleta terá vigência durante a duração do curso de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, excluído o período de férias e trancamentos de matrícula. Para que haja continuidade no pagamento do auxílio, o estudante deverá no início do semestre letivo, para cursos semestrais, e no início do ano letivo, para cursos anuais, apresentar o comprovante de matrícula e atestado médico, que comprove estar apto à prática de atividades físicas.

Com relação aos prazos previsto para o Auxílio Permanência e Eventual pode-se observar no Título IV da Resolução do CONSUP N° 051/2019 e no Capítulo I no Art. 6º que: “O Auxílio Permanência caracteriza-se em pecúnia concedida ao estudante por até 10 (dez) meses no ano, a partir do mês de publicação do Edital, a ser publicado até final do primeiro mês do início do ano leti-

vo”, sendo o pagamento realizado através de depósito direto em conta bancária.

Analisando os critérios de renovação do Auxílio Permanência, poderá ser realizado semestralmente para os cursos subsequentes e superior e anualmente para os cursos integrados, estando atrelado a disponibilidade orçamentária, devendo seguir o cronograma estabelecido no calendário acadêmico da Instituição. Quanto a sua vigência, essa é definida conforme o prazo de duração do curso previsto no PPC.

O processo de concessão dos auxílios não ocorre durante o período de férias e trancamento de matrículas. É importante que para manutenção do recebimento do auxílio o estudante dos cursos subsequentes deverá estar matriculado em no mínimo 03 (três) disciplinas previstas para o semestre em que ele estiver cursando, caso contrário o mesmo não fará jus ao auxílio.

Nos outros cursos como licenciatura, tecnólogo ou bacharelado, a manutenção do recebimento do auxílio se efetivará desde que o estudante esteja matriculado em no mínimo 05 (cinco) disciplinas previstas para o semestre em que ele estiver cursando.

Funcionamento

A efetivação do PPE no IF Farroupilha se justifica, primeiramente, pelo cumprimento da meta institucional de formação de profissionais com êxito a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e definidas nas ações da Política de Atendimento aos Discentes, conforme descrito a seguir:

4.11 Estímulos à permanência

O estímulo à permanência aos estudantes é indispensável no IF Farroupilha, pois é expressivo o número de casos em que a população atendida pelas unidades de ensino do Instituto precisa de atenção e de acolhimento diferenciado, devido às suas características econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, o estímulo à permanência é justamente para atender os variados tipos de necessidades que os estudantes possam apresentar, as quais, quando não supridas, implicam evasão (IF FARROUPILHA, PDI 2014-2018).

O documento norteador estabelece que a distribuição do auxílio permanência estará atrelado ao limite orçamentário destinado a tal natureza, sendo que será ordenado por meio do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), contem-

plando primeiramente os estudantes com maior vulnerabilidade.

No próprio art. 7º o legislador procurou esclarecer de forma teórica o conceito de Vulnerabilidade Social, assim definindo como:

Parágrafo único. Considera-se vulnerabilidade social para os fins de aplicação desta Resolução: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (RESOLUÇÃO CONSUP N° 051/2019).

É importante salientar que quanto ao Auxílio Eventual anteriormente mencionado, este destina-se a atender o estudante que em período fora de edital regular dos auxílios passou a estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que impossibilite a permanência e o êxito em seu percurso acadêmico.

Essa concessão não obedece o mesmo caráter temporário, o Auxílio Eventual terá vigência conforme definido pelo profissional de serviço social, contanto que não ultrapasse o término do ano letivo em que se iniciou a concessão do mesmo. Quanto a sua concessão, esse poderá ser concedido mediante parecer social a partir de estudo socioeconômico realizado por assistente social.

O Capítulo II da supra citada Resolução reservou um espaço de explanação conceituando e definindo como se dará a análise do IVS e por quem será conduzido esse análise, como descrito no relato documental a seguir:

Art. 15 O auxílio permanência ou eventual será concedido por meio do IVS do estudante, sendo que o mesmo será obtido através de análise socioeconômica, validado por assistente social, confirmando sua condição vulnerável

Art. 16 O IVS é a composição de variáveis que juntas caracterizam a situação de vulnerabilidade social.

Art. 17 A análise do IVS deve ser feita pela assistente social da CAE do campus. Art. 18 O resultado do IVS é

determinado pela análise documental e quando necessário o assistente social poderá utilizar outros instrumentos ou ações para realizar as avaliações socioeconômicas.

Art. 19 Cabe ao profissional do serviço social a realização do processo de análise socioeconômica, que deve considerar a renda e a situação socioeconômica do estudante, podendo, para tanto, utilizar-se dos instrumentos que considerar mais adequados para o cumprimento da finalidade proposta.

Não obstante, para fins de seleção, será contemplado o estudante que atender aos requisitos; apresentar a documentação completa exigida no próprio edital de seleção e obtiver menor IVS, a partir de análise socioeconômica na qual serão observadas as variáveis definidas pela equipe técnica de assistentes sociais do IFFar, que observarão o seguinte:

I - renda familiar per capita bruta mensal; II - gastos com moradia/habitação; III - famílias com um provedor, com filhos de até 18 anos de idade; IV - gastos com transporte; V - recebedores de benefícios sociais (Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, Seguro Desemprego e extrato do Cadúnico); VI - famílias que possuem pessoas com alguma deficiência; VII - famílias que possuem pessoas com doença crônica com base na Portaria MPAS-MS nº 2.998, de 23 de agosto de 2001, comprovadas mediante atestado médico com Classificação Internacional de Doenças; VIII - outros agravantes definidos por assistente social durante a análise. Parágrafo único. Além das variáveis citadas, cada caso poderá ser analisado de forma individual, respeitando-se as especificidades de cada um, de acordo com a análise subjetiva do profissional do serviço social.

Para a realização da base de cálculo do IVS a análise socioeconômica utiliza-se da fórmula base seguinte:

$$\frac{\text{Fator x Renda Bruta}}{\text{Valor salário mínimo x quantidade de pessoas na família}}$$

Os estudantes que tiverem sua solicitação de benefício deferida “aceita”, após a análise socioeconômica, serão classificados em grupos e os valores dos

diferentes grupos serão definidos a partir de critérios de renda e vulnerabilidade, também da disponibilidade financeira e orçamentária do IFFar para a Assistência Estudantil e serão distribuídos da seguinte forma:

Quadro 02: Classificação do aluno para o acesso ao PPE

Grupos de Classificação
Grupo 1 (Vulnerabilidade Alta)
Grupo 2 (Vulnerabilidade Média)
Grupo 3 (Vulnerabilidade Baixa)

Fonte: RESOLUÇÃO CONSUP N° 051/2019, DE 24 DE OUTUBRO DE 2019.

No que tange as faixas de vulnerabilidade, bem como os valores, serão explicitadas em edital específico conforme instrumento de análise adotado pela Instituição. É importante ressaltar que este documento encontra-se atualizado e não mais define o auxílio transporte com uma concessão, esse por sua vez encontra-se extinto. Após análise sócio econômica o aluno é classificado em um dos 3 grupos. Se classificado no grupo 1 esse receberá R\$ 240,00, no grupo 2 receberá R\$ 160,00 e se a classificação for a do grupo 3 receberá R\$ 80,00.

O Art. 23 da Resolução do CONSUP N° 051/2019 alerta para a possibilidade de empate na análise socioeconômica e obtenção do IVS, quando nas hipótese que isso ocorra entre um ou mais candidatos, será selecionado, prioritariamente o estudante que possa encaixar-se em um dos itens abaixo:

I - o estudante com deficiência, conforme Decreto n° 3.298/1999; II - o estudante cotista, conforme Portaria Normativa do MEC n°18/2012;III - o estudante matriculado em EJA EPT (Proeja); IV - o estudante que tiver filhos com até seis anos incompletos; V - o estudante matriculado em cursos de licenciatura; VI - o estudante com maior idade (Art. 23 da Resolução do CONSUP N° 051/2019).

O recurso destinado ao financiamento do Auxílio Permanência será distribuído aos estudantes por meio de auxílio financeiro, de acordo com o resultado dos editais, conforme demanda de vulnerabilidade social.

Diante da notória contribuição que é apresentada pelas políticas sociais institucionais, vale lembrar que a Resolução do CONSUP N° 050/2019, de 24 de outubro de 2019 também contribui para o PPE no que tange a Moradia Estu-

dantil; esse considerado como o núcleo de setores e serviços responsáveis pela residência dos estudantes do campus, em regime de internato, com o fim de promover o bem estar e a igualdade social entre os residentes, abrangendo assim os seguintes espaços “a) os dormitórios, b) as áreas adjacentes aos dormitórios, como salas de estudos, dentre outras; c) as áreas de esporte e lazer; d) o refeitório do Instituto; e) a lavanderia ou área de serviço.”

Por fim a Resolução do CONSUP N° 001/2018, de 27 de março de 2018, também considerada parte integrante do PPE, essa vem tratar sobre a regulamentação de concessão de apoio financeiro aos estudantes do IFFAR para participação em eventos conforme o Art. 2° da referida resolução.

Serão concedidos apoios aos estudantes matriculados no IFFar, com efetiva frequência às aulas, em cursos presenciais ou a distância, com objetivo de subsidiar a participação em eventos de natureza científica e/ou tecnológica, desportiva, artístico-cultural e de organização estudantil, como forma de aprimorar sua formação profissional e pessoal, por meio de experiências e vivências acadêmicas.

O estudante poderá solicitar apoio financeiro para participar em eventos desde que esses estejam definidos no rol do Art. 3° desta mesma Resolução e sejam considerados como:

I- Eventos artístico-culturais: mostras, festivais, encontros, exposições, feiras e outros que tenham como finalidade promover o intercâmbio, a difusão e exposição de produções culturais e linguagens artísticas; II- Eventos desportivos: campeonatos, torneios, copas, olimpíadas e outros que tenham como finalidade desenvolver práticas desportivas; III Eventos de organização e representação estudantil, desde que promovidos por entidades legalmente instituídas com essa finalidade. IV- Eventos científicos e/ou tecnológicos: simpósios, colóquios, congressos, seminários e outros que tenham a finalidade de reunir estudantes, profissionais e especialistas nas áreas científicas e tecnológicas.

Estando o estudante apto para o evento, esse poderá receber o apoio financeiro a participação que será custeado com recursos de funcionamento da Rede Federal, dentro dos 5% (cinco por cento) destinados às ações da Assistência Estudantil conforme estabelece a Resolução CONSUP nº 12/2012, os valores

a serem pagos obedecem uma classificação que varia conforme o local onde o evento será desenvolvido, bem como o tempo de duração do mesmo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 03: Classificação do eventos e valor para o custeio do estudantes

Modalidade de apoio	Faixa de renda e/ou condições	Valor a ser recebido	Regularidade
Apoio à participação em eventos	Participação em evento em municípios gaúchos	R\$ 100,00	Valor da diária no período de participação no evento
	Participação em evento fora do Estado	R\$ 200,00	Valor da diária no período de participação no evento
	Participação em evento fora do país	R\$ 300,00	Valor da diária no período de participação no evento

Fonte: RESOLUÇÃO CONSUP N° 001/2018, DE 27 DE MARÇO DE 2018.

Em síntese, pode-se dizer que todo ano publica-se um edital de fluxo contínuo no início de março e término no mês de novembro, cabe salientar que com relação a alimentação é disponibilizado 3 (três) refeições aos alunos do integrado, aos alunos da Moradia Estudantil 4 (quatro) refeições diárias, também contempla o PPE 1 (um) (lanche para o turno da noite) aos alunos Proeja, subsequente e superior; os alunos do superior concorrem em um edital que é publicado no início do ano, sendo destinado aos alunos com renda per capita igual ou inferior a 1 1/2 salário mínimo.

Objetivos da avaliação

Neste contexto, o movimento será conduzido com a intenção de captar a realidade do PPE no que tange as contribuições na vida acadêmica do beneficiário, com procedimentos buscando assim desvincular-se das ideias preconcebidas. É importante perceber que para a pesquisadora (ARRETCHE, 1998, p. 31), “ainda que a análise de uma política pública possa atribuir a um determinado desenho institucional alguns resultados prováveis, somente a avaliação desta política poderá atribuir uma relação de causalidade entre um programa X um resultado”. No mesmo sentido (TRONCO, 2018, p. 32) complementa dizendo que: “Avaliação é a realização de um estudo da política pública, em determinado momento no tempo (normalmente após seu término), para compreender a

fundo alguma de suas fases ou para calcular seu impacto.

Verifica-se que o processo de avaliar pressupõe determinar a valia ou o valor de algo; compreende estimar ou computar o merecimento, a grandeza, a intensidade ou força de uma política pública frente a um determinado problema público a que se destina. É com esse propósito que a avaliação aqui desenvolvida visa verificar as contribuições para os atores sociais, a avaliação da política pública pressupõe situar na compreensão do significado do papel do Estado para com a sociedade, ou seja, os atores sociais na construção dos direitos e da democracia.

Considerações finais

O estudo teve por base a avaliação do Programa de Permanência e Êxito no Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja-RS, sendo que um dos métodos de avaliação e monitoramento da política pública que ora se apresentou foi a aplicação de questionários e entrevistas.

Percebe-se que a avaliação é o processo orientado a determinar sistemática e objetivamente a pertinência de tal política, diante do que está sendo considerado é comum que os estudos de natureza mais operacional norteiam-se por técnicas que classificam a avaliação de política pública em tipos diferentes, de acordo com seu objetivo (efetividade, eficácia, eficiência), não raro perceber a classificação de acordo com o momento em que se realiza a avaliação da política pública (avaliação ex-ante e ex-post, que se desdobra em avaliação de impacto ou de processo), da posição de quem realiza a pesquisa (interna ou externa), na qual Arretche (1998) “defende que as avaliações sejam conduzidas por órgãos e avaliadores independentes, pela questão da neutralidade”. Há também a escala de projetos (grandes e pequenos projetos). Diante do exposto, percebe-se que para cada tipo de avaliação é apresentado uma lista de inúmeros métodos, técnicas e instrumentos de aferição.

Buscou-se também responder aos propósitos deste trabalho, por meio da exploração dos dados e, a partir deles, encontrar evidências que permitissem um entendimento sobre o processo pertinente as possíveis contribuições/impactos na vida acadêmica dos alunos beneficiários do IFFar campus São Borja. As análises apresentadas contemplaram as dimensões definidas na avaliação ex-post enquanto objetivos específicos. Os dados foram coletados a partir das entrevistas, em especial, por meio de entrevistas feitas com um público diferenciado

dentre os alunos graduandos da Instituição, apenas os beneficiários participaram da entrevista, conforme explicitado, na parte introdutória do trabalho.

Analisar as políticas públicas na perspectiva acima exposta pressupõe, além da incorporação das dimensões enunciadas, conhecer a conformação da política pública em si ou programa avaliado, que muitos autores consideram como quadro institucional da política social (LAUTIER; THÉRET, 1993). Diante disso, para efeitos didáticos, podem ser considerados como planos de análise que, no seu conjunto, atribuem sentido à gama de indicadores empíricos que os avaliadores podem lançar mão para subsidiar suas análises.

Os dados não se esgotam, a variedade de possibilidades que podem ser exploradas no processo de análise permitem identificar e avaliar a política pública de acordo com os objetivos e intenções da avaliação. Sua utilização, contudo, se revela como caminho profícuo no sentido de: a) buscar analisar a política em sua totalidade, a partir da incorporação analítica dos principais aspectos que a constituem; b) revelar o caráter contraditório existente entre as determinações legais e a operacionalização da política pública; c) articular tanto os determinantes; e) e por fim, demonstrar um aprofundamento analítico, apreciação e validação de processos de gestão.

Por fim, mas não menos importante, cabe salientar que o produto final e com conteúdo mais abrangente constituído por um volume maior de informações e dados, orientado por um coletivo bibliográfico selecionado estará posto para apreciação como trabalho de dissertação no curso de Política Pública da Unipampa campus São Borja-RS.

Referências

ALMEIDA, Brunna Carvalho; PAULA, Sílvio Luiz de. O papel da avaliação de políticas públicas no contexto dos governos locais. IPEA. planejamento e políticas públicas. n. 42 | jan./jun. 2014, p. 40.

ARRETCHE, Marta. *Tendências no estudo sobre avaliação*. In: RICO, Elizabeth. Avaliação de Políticas: uma Questão em Debate. São Paulo: Cortez Editora; IEE/PUC/SP, 1998. p. 31.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. <disponível; em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivo_s/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> acessado: em 20/12/2020.

_____. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%A7ao.htm> acessado em: 10/01/2021.

_____. Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> acessado em: 10/01/2021.

_____. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário, Brasília, DF: 13 de março de 2013.

Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 do Instituto Federal Farroupilha. <Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/8369-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018>. acessado em: 14/01/2021.

LAUTIER, Bruno; THÉRET, Bruno. Etat et protection sociale : une comparaison entre l'Europe et l'Amérique latine. Cahiers des Amériques latines, n. 15, Paris, 1993.

RESOLUÇÃO CONSUP Nº 001/2018, DE 27 DE MARÇO DE 2018. <Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/10406/e387a6e722b946ec562cca6f9a9ba89c> acessado em: 10/01/2021.

Resolução CONSUP Nº 051/2019 - Regulamento de Concessão de Auxílios do IFFar <Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/> acessado em: 10/01/2021.

TRONCO, Giordano Benites. *O Guia de Políticas Públicas para Estudantes e Gestores*. Porto Alegre: 1º Ed. Jacarta Produções, 2018.

Capítulo 8 - Oficinas de Física e Matemática como Atividade de Extensão

Roselia da Rosa Lütchemeyer¹

Cristiane da Silva Stamberg²

Alexandre Novicki³

Luciano Luduvico⁴

Introdução

No contexto escolar do ensino médio, as disciplinas de Matemática e Física, em muitas situações, apresentam uma alta complexidade de compreensão por parte dos alunos. Os possíveis fatores que influenciam nessas dificuldades na aprendizagem dos alunos ao ingressarem no ensino médio podem estar relacionados a uma introdução insatisfatória a essas disciplinas nos anos finais do ensino fundamental. Se este fator se concretizar, a valorização das ciências também se pode estar em risco, visto que, a dificuldade do aluno pode converter-se em um afastamento do fazer científico.

Analisando este contexto, já vivenciado pessoalmente na prática da docência, pensou-se em proporcionar aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental uma retomada dos conceitos básicos das disciplinas de Física e Matemática relacionados aos conteúdos ministrados no ensino médio. Com isso, pretendia-se auxiliar futuramente no processo de aprendizagem desses componentes curriculares e gerar valorização às ciências. Para isso, foi desenvolvido um Projeto de Extensão, prática usual nos Institutos Federais, os quais tiveram por objetivo “a difusão, a socialização e a democratização do conhecimento produzido e existente nos mesmos”.

¹ Professora - Instituto Federal Farroupilha/Campus Santo Ângelo; Santo Ângelo, RS; roselia.lutchemeyer@ifarroupilha.edu.br.

² Professora - Instituto Federal Farroupilha/Campus Santo Ângelo; Santo Ângelo, RS; cristiane.stamberg@ifarroupilha.edu.br.

³ Professor - Instituto Federal Farroupilha/Campus Santo Ângelo; Santo Ângelo, RS; alexandre.novicki@ifarroupilha.edu.br

⁴ Professor - Instituto Federal Sul Rio Grandense; Campus Pelotas, Pelotas RS; lucianoluduvico@pelotas.ifsul.edu.br

Portanto, se os projetos de extensão têm por objetivo atender a comunidade externa, proporcionando atividades que podem ser aplicadas em escolas, este projeto procurou abordar a exploração de conceitos relacionados à matemática e à física. Tais conceitos foram apresentados a partir de oficinas em escolas do município de Santo Ângelo. Nas oficinas, os alunos do Instituto Federal Farroupilha, Santo Ângelo, construíram experimentos e jogos lúdicos, procurando fazê-los de forma interativa, não aprofundada em cálculos, mas sim em conceitos básicos essenciais.

Para isso, procuraram-se os alunos dos segundos anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Santo Ângelo, sendo, Agricultura e Manutenção e Suporte em Informática.

Ao construir os experimentos e jogos e testar suas possibilidades o aluno pode errar, verificar seu erro, corrigir, movimentos essenciais na constituição do conhecimento. Além disso, a experimentação por parte da Física e a construção de jogos por parte da Matemática constituem-se em uma oportunidade de colocar em movimento os conceitos dessas disciplinas, possibilitando aprendizagens que as aulas expositivas não conseguem atingir.

Sendo assim, os alunos participantes do projeto, ao elaborarem seus experimentos, foram convocados a compartilhar os saberes adquiridos. Nesse sentido, precisaram colocar-se em uma posição de alguém que ensina e busca formas compreensíveis de dialogar com alunos de ensino fundamental. Com isso, ocorreu um movimento que colocou os materiais construídos e os conhecimentos relacionados no patamar da didática, provocando uma aproximação desses alunos à docência. Isso possibilitou um ensaio da docência, complementando sua formação tanto na consciência sobre essa profissão de professor, constituindo sua cidadania, quanto no desenvolvimento de habilidades de apresentação oral.

Por fim, tem-se também a interação com o público-alvo. Os experimentos e jogos apresentados pelos alunos do IFFar auxiliaram os alunos de 8º e 9º das escolas de ensino fundamental participantes a conhecer a Matemática e a Física de uma forma diferenciada e interativa, ampliando seus conhecimentos e os aproximando dessas áreas do conhecimento. Esse contato também permitiu ao instituto divulgar o trabalho realizado com seus alunos e aproximar os alunos do ensino fundamental da oportunidade de continuar seus estudos no IFFar – Campus Santo Ângelo.

Sendo assim, a participação nesta atividade de extensão, ofereceu a oportu-

nidade de vivenciar três aspectos fundamentais na sua formação: i) o aprofundamento nas ideias sobre as áreas de Física e Matemática durante a construção de experimentos e jogos didáticos; ii) uma aproximação à docência dessas áreas, auxiliando a melhorar a compreensão da Ciência por parte dos alunos de 8º e 9º do ensino fundamental das escolas municipais de Santo Ângelo atingidas pelo projeto e iii) a interação e divulgação para a comunidade externa do trabalho realizado no IFFar – Campus Santo Ângelo.

Materiais e métodos

O projeto se desenvolveu em três etapas:

- i) construção dos experimentos e jogos didáticos;
- ii) apresentação prévia dos materiais construídos para a equipe executora e piloto com alunos do segundos anos dos Técnicos Integrados do IFFar – Campus Santo Ângelo;
- iii) apresentação dos materiais construídos para alunos de 8º e 9º ano de escolas municipais de ensino fundamental de Santo Ângelo.

Inicialmente foi realizado um período de inscrições para os alunos dos segundos anos dos Técnicos Integrados em Agricultura e Manutenção e Suporte em Informática (MSI). Os interessados foram selecionados por sorteio e 17 alunos participaram do projeto. Esses alunos participaram de uma reunião inicial onde foram explicados os objetivos do projeto, apresentados os professores orientadores e propostos os temas para a construção dos jogos e experimentos didáticos.

Esses alunos organizaram-se em duplas ou trios, sendo que, nesta primeira execução do projeto, cinco grupos realizaram experimentos de Física e três, de Matemática.

Os participantes do projeto receberam a orientação de que teriam três semanas para desenvolver os seus jogos e experimentos, os quais deveriam ser construídos com materiais alternativos (materiais simples, sucatas, etc), buscando sempre que seus projetos apresentassem potencial de ludicidade e interação com o público. Além disso, precisariam construir um cartaz para ilustrar e auxiliar na explicação dos conceitos envolvidos nos materiais desenvolvidos. O trabalho foi orientado pelos professores participantes do projeto.

Ao finalizar a primeira etapa, os trabalhos foram apresentados para a equipe executora dos projetos em duas reuniões. A primeira para verificar as melhorias

e correções que poderiam ser realizadas nos materiais construídos e nos cartazes. A segunda para retomar as constatações da primeira reunião, analisando se as correções solicitadas foram atendidas e implementadas pelos grupos.

Concluída esta etapa, foi realizada com a turma 21 do MSI uma apresentação piloto. Nela os participantes do projeto distribuíram-se na forma como estariam organizados nas escolas para a apresentação dos trabalhos. Os grupos foram dispostos em bancadas separadas, os cartazes foram afixados e os jogos e experimentos foram expostos. Os alunos que participaram da atividade como ouvintes foram separados em grupos e direcionados para as bancadas, promovendo o rodízio assim que a apresentação dos grupos (com tempo entre 5 e 10 minutos) fosse finalizada.

Após esse piloto, procurou-se analisar as potencialidades e dificuldades nas apresentações para o público, visando prever problemas futuros. Concluída esta fase do projeto piloto, foram agendadas as apresentações nas escolas de ensino fundamental.

O projeto levou seus experimentos para três escolas municipais do município de Santo Ângelo, atingindo cerca de 40 alunos em cada uma. As apresentações realizaram-se em espaço próprio cedido pelas escolas, com autorização da direção da mesma, e acompanhados pelos professores orientadores do IFFar. Ao finalizar as apresentações, com tempo previsto de uma hora, o público-alvo do projeto recebeu um questionário de opinião sobre a atividade, onde puderam colocar suas impressões, aprendizagens e sugestões para a melhoria do projeto.

a) Experimentos e/ou jogos realizados pelos alunos das turmas:

***Cadeira de pregos:** aprendendo física de forma interativa: O trabalho consistia em um experimento interativo, envolvendo a componente curricular de Física, trazendo ideias básicas sobre o conceito de pressão. O objetivo esperado com o trabalho seria o de demonstrar com um experimento simples como esse conceito se aplica em diversas situações do dia a dia das pessoas. O experimento construído, “Cadeira de Pregos”, foi confeccionada somente com materiais de baixo custo, sendo composta por uma tábua de madeira, pregos e tinta revestindo todo o experimento. Na madeira usada no experimento foram realizados um total de 361 furos, onde em cada um deles foi colocado um prego. Primeiramente, a base (madeira), foi lixada. Os furos foram feitos usando-se uma parafusadeira. Logo após, foi passado uma camada de tinta. No momento

em que a tinta secou, todos os pregos foram colocados na base. Esse experimento, possibilita que os alunos possam testar na prática o conceito de pressão, que é uma relação entre a força aplicada por um corpo e a área em que essa força é aplicada. No caso da “Cadeira de Pregos”, a ideia inicial do aluno é que o conjunto de pregos poderia machucá-lo. No entanto, como a sua força peso é aplicada sobre muitas pontas de pregos, essa força é distribuída, diminuindo a pressão sobre cada prego e, conseqüentemente, não ferindo o aluno. Junto à apresentação foi anexado um cartaz, para ajudar na compreensão dos conceitos. Isso proporcionou uma atividade dinâmica, que atraiu a atenção dos alunos e que possibilitou ver a Física na prática. (DELAM, Ana Maria Leitis, et al, 2018)

***Foguete de fósforo:** O experimento “Foguete de Fósforo”, consistia em um foguete produzido a partir de palitos de fósforo, que visava, de modo interativo, demonstrar a aplicação da 3ª Lei de Newton. A qual baseia-se no conceito de que “toda ação produz uma reação proporcional ou de mesma intensidade, mas com sentido oposto”. O experimento era constituído por uma cabeça de fósforo sob um palito envolto por papel alumínio, para que quando, ao iniciar a queima do fósforo não ocorra a liberação do produto da queima, produzindo pressão, a qual fica comprimida, chegando ao ponto dela fazer uma pressão na ponta do palito e o mesmo retornar em sentido contrário. Fazendo assim, com que o papel alumínio seja lançado para frente, produzindo o aspecto de um foguete pela fumaça que é emitida no momento do lançamento. (BOMM, Gabriel, et al, 2018)

***Experimentando a força de atrito – caneca assustada e livros siameses:** O fenômeno Força do Atrito, se baseia em atritar dois corpos de composições diferentes, surgindo dessa interação forças que agirão sobre ambos os corpos. O mesmo é uma força de oposição presente, por exemplo, quando deseja-se colocar um objeto em movimento. O experimento da “Caneca Assustada” foi feito por meio de materiais simples e do cotidiano, com uma caneca, um barbante, um lápis e uma “porca”. Para colocar o experimento em prática foi amarrada uma ponta do barbante na caneca e a outra ponta na “porca”. Em seguida, uma pessoa segura o lápis na altura do coração enquanto outra estica e segura a ponta do barbante que contem a “porca”. A outra ponta que contem a caneca fica sobreposta no lápis e, ao soltar o barbante, a caneca cai e a “porca” que está

amarrada na outra ponta faz com que se formem várias voltas do barbante no lápis, fazendo com que a caneca não caia no chão devido ao atrito que o lápis exerce sobre o barbante. O experimento dos “Livros Siameses” consiste na junção de dois livros, onde são sobrepostas as páginas de um livro sobre as páginas do outro, com uma corda amarrada no lado contrário às páginas sobrepostas. Observa-se que quando duas pessoas puxam as cordas para lados contrários o livro não se solta. Isso ocorre, pois a força de atrito entre as páginas dos livros se multiplica pelo número de página que são sobrepostas surgindo uma grande força de atrito, dificultando que os livros se soltem um do outro. (ZANCAN, Ana Luíza, et al, 2018)

***Jogo das operações básicas da matemática:** O experimento consiste em um jogo matemático que trabalha com operações básicas, tendo por objetivo auxiliar os alunos das séries finais do ensino fundamental com as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) da matemática. Assim, o jogo proposto é simples e fácil de ser compreendido, precisa de três jogadores. Para dar início ao jogo, ele precisa que o primeiro jogador, realize uma ou mais operações matemáticas utilizando os valores que saíram nos três dados de forma que encontre o número da casa desejada. Quando o jogador não conseguir realizar o cálculo ele deve passar a vez para o próximo, o jogo acaba quando um dos participantes consegue realizar todas as operações matemáticas, obtendo os resultados de 1 até 10, não importando quais serão as operações matemáticas que irão utilizar, porém os números que saiu nos dados esses todos devem ser utilizados durante cada casa para avançar. Para a criação do jogo foram utilizados materiais simples e que não são difíceis de adquirir sendo eles: placa de isopor, tecido TNT, alfinetes, folhas impressas com os números, o jogo também precisa de três dados e um caderno com folhas para rascunho. A placa de isopor foi revestida pelo tecido TNT, foram coladas três colunas com a ordem numérica de baixo para cima de 1 a 10 no isopor, e em um espaço separado foram fixados os alfinetes e foram feitos os detalhes finais para deixar um acabamento e um melhor visual. O jogo além de proporcionar o entretenimento trabalha o raciocínio lógico fazendo com que se desenvolva a capacidade de pensar rápido e raciocínio lógico, para resolver as questões solicitadas a partir de cada operação, ajudando no processo de cálculos rápido. (ALVES, Héleron et al, 2018)

***Jogo da tabumática:** O jogo de tabuleiro, nomeado de Tabumática representa a fusão dos nomes “tabuleiro” com “matemática”, tendo, portanto, a disciplina de matemática como base e foco principal. Se trata de um jogo que utiliza meios lúdicos a fim de criar um ambiente atrativo, e educativo, gerando entusiasmo, motivação, concentração, criatividade e muita diversão. O jogo contém um tabuleiro, fichas/cartas com perguntas e desafios para serem realizados no decorrer do jogo. Além disso, contém um manual de ajuda que conta com instruções das regras do jogo e o passo a passo de como jogar, para sanar algumas supostas dúvidas que possam surgir no decorrer do jogo, ficando a disposição dos jogadores no decorrer da partida. Este, foi elaborado com materiais recicláveis de fácil acesso como o papel, papelão, E.V.A, cola, tecido entre outros os quais ao serem manuseados se tornaram um jogo de tabuleiro simples e muito envolvente. (LEAL, Tamara dos Santos, et al, 2018)

***Maquinas térmicas: motor Stirling de sucata:** O experimento “Maquinas Térmicas: Motor Stirling de sucata” foi confeccionado com latas e peças de sucatas, objetivando trazer o estudo da termodinâmica e também propor uma reflexão sobre como pode-se reutilizar e reciclar materiais destinados ao descarte. Consistia em um motor fundamentado basicamente em um dispositivo que transforma a diferença de temperatura (energia térmica/calor) em movimento (energia cinética), semelhante a um motor de combustão interna. Sua operação ocorre em um ciclo fechado, onde a permanente diferença de temperatura entre as câmaras causa uma diferença de pressão entre os pistões (pois o ar aquecido pela fonte de calor tende a ocupar um maior volume que o ar não aquecido), mantendo o movimento destes e do volante, que por inércia, sustenta o motor em funcionamento. Inventado em 1816, como uma alternativa aos motores a vapor, é uma máquina que utiliza fontes de energia pouco poluentes com elevada eficiência e construção compacta, porém, pouco utilizada devido à demora em iniciar seu funcionamento (deve-se aguardar o seu aquecimento) além de não permitir o controle eficiente de sua rotação. O trabalho do Motor Stirling divulgou a termodinâmica e suas transformações de energia além de permitir uma reflexão acerca da reutilização de materiais descartados. (MACIEL, Lucas Luciano, et al, 2018)

***PeãoCampeão:** O experimento PeãoCampeão, consistia num jogo didático com propósito auxiliar alunos de 8º(oitavo) a 9º (nono) ano, com cálculos matemáticos. Para a criação do projeto foram utilizadas sete garrafas plásticas,

onde foram feitos furos em suas tampas e embaixo das mesmas, colocando nos seus meio palitos de churrasco, e ligando assim em canos PVC. Na primeira situação havia duas garrafas pet, onde o aluno associava cada imagem ao seu respectivo número fracionário. Na segunda situação, eram três garrafas pet, em que o estudante deveria posicionar a fração da primeira garrafa e em seguida deverá procurar nas outras duas garrafas, as frações equivalentes à fração selecionada na garrafa inicial. E na terceira situação, foram usadas quatro garrafas pet, em que se deveria girar a garrafa que continha os sinais de adição, subtração, multiplicação e divisão, assim, de acordo com o sinal sorteado organizava-se as outras três garrafas de tal maneira que a operação se tornasse verdadeira. (SANTOS, Ana Paula, et al, 2018)

***Simulador de ondas:** aprendizagem interativa em física: O experimento abordava a temática de ondas mecânicas, sua propagação e características, sendo nomeado como “simulador de ondas”. Tratava-se de um experimento lúdico, sendo que sua construção foi realizada basicamente através de fita larga, massa de modelar e palitos de churrasco. Os palitos foram paralelamente alinhados, fixados nessa posição pela fita, e em suas pontas havia bolinhas de massa de modelar com a mesma quantidade de massa. Assim, duas pessoas, uma em cada lado da fita, poderiam segurar a construção, aplicando forças contrárias para estabilizar a posição do experimento. Ao ser aplicado um pulso em um dos palitos, esse pulso, em forma de energia potencial armazenada na fita, é transferido para os outros palitos em forma de energia cinética, gerando um movimento em cadeia, o qual simula a propagação de ondas mecânicas. (FERRAZA, Diogo Forgiarini, et al, 2018)

Resultados e discussão

Os resultados obtidos foram muito satisfatórios, visto que os alunos vivenciaram importantes aspectos para sua formação pessoal e profissional. Na construção dos experimentos e jogos tiveram que buscar os conhecimentos prévios de cada do conteúdo abordado, estudar, testar hipóteses, buscar a forma mais adequada para desenvolver o tema proposto pelo experimento ou jogo. Isto, por si só, já representa um incentivo ao desenvolvimento do raciocínio e construção da aprendizagem. No contato com os alunos ouvintes e participantes das outras escolas, assumir uma postura diferenciada diante do público, observar as formas

de falar e interagir e o mais importante: passar adiante os conhecimentos adquiridos durante os processos de confecções dos experimentos gerando um interesse comum entre ambos. Isto de fato os conduziu a um ensaio da docência. Nas visitas realizadas às outras instituições, reconhecer o papel de cada um como divulgador dos eventos dos quais participa e que são oferecidos pela instituição a que agora pertencem, no caso o Instituto Federal Farroupilha, constatando o quanto é importante representar e valorizar o que lhes foi oportunizado. Abaixo fotos dos alunos do IFFar-Santo Ângelo, nas oficinas realizadas em escolas da cidade de Santo Ângelo, conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 1- Fotos das oficinas de extensão



Fonte: Autores (2018)

Sendo assim, verificou-se o quanto as experimentações podem aproximar das Ciências tanto os alunos participantes quanto o público-alvo do projeto. Esses conhecimentos são essenciais para o desenvolvimento do país e fomentam o desenvolvimento de tecnologias. Além disso, possuem um poder cultural fundamental para a compreensão dos fenômenos naturais no cotidiano. E entre os aspectos elencados como importantes para os participantes, entende-se também que a continuação da realização deste projeto poderá oportunizar um novo olhar sobre a docência, compreendendo sua dinâmica e considerando-a como possibilidade profissional futura.

Saraiva (2007), enfatiza que a instituição deve promover a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com as demandas de desenvolvimento local, almejando o pleno envolvimento da comunidade, para que ela possa produzir conhecimentos relacionados com a dinâmica da transformação social e responder aos reclames da comunidade regional e nacional.

Outros autores como Thiollent (2003), ainda se posicionam em relação as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como sendo grande fonte de informação para a esfera acadêmica, a qual em sua maioria dificilmente é alcançada por outros meios. Ainda sobre essas atividades, ele afirma que com o exercício dessa ação se estabelece uma riqueza de contatos com diversos interlocutores. Além disso, a construção deste contato abrange uma diversidade de públicos externos e, dessa forma é necessário que os alunos estabeleçam uma interlocução para identificar problemas para que surjam então propostas de soluções eficazes.

Por fim, compreende-se que o movimento gerado pelo projeto de extensão, pode influenciar positivamente na imagem e divulgação do IFFar – Campus Santo Ângelo nas escolas do município, além de incentivar novos alunos para o ingresso na instituição, curiosidade e aprendizagem em conceitos importantes da física e da matemática.

Conclusões

Acredita-se que a experimentação possa ser muito importante para a constituição das bases teóricas da Ciência. As leis elaboradas pelos físicos tentam explicar o funcionamento dos fenômenos naturais, sendo que tais leis somente terão validade se forem coerentes com resultados experimentais. Assim, no espaço de aprendizagem que a escola constitui, a experimentação abre caminho para a ação do aluno, criando um ambiente no qual as noções dos alunos podem

ser testadas, permitindo que eles construam para si o conhecimento a partir da apropriação de suas ações até a tomada de consciência de seus mecanismo íntimos. Ainda, a experimentação não se limita à abstração de propriedades empíricas de um objeto. Ela vai além, no sentido de oportunizar a ação e a abstração de características a partir das coordenações das ações do sujeito sobre o objeto. Um ensino de Ciência focado na experimentação permite ao aluno elaborar ideias, levando em conta o dado empírico, mas não se restringindo a ele, tornando a sala de aula um espaço de construção de conceitos vivos e não apenas de reprodução de ideias contidas em livros didáticos.

Da mesma forma, os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas e promover a aprendizagem, pois permitem que assuntos e conteúdos diversos, possam ser apresentados de modo atrativo, favorecendo a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, retomando assim, temas já estudados, possibilitando a construção do conhecimento de outra forma. Além disso, os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios lançar-se à busca de soluções, desenvolver a crítica, a intuição, a criação de estratégias e a possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório, necessárias para a aprendizagem da Matemática.

Assim, o projeto abordando o tema de oficinas de ciências procurou explorar a experimentação, a resolução de problemas, a realização de jogos, com vistas a proporcionar uma aprendizagem mais efetiva de alguns conteúdos de matemática e física. Além disso, as oficinas constituíram-se neste espaço dinâmico, de troca de experiências, construção e retomada da aprendizagem, possibilitando a inovação, o resgate de conceitos e aprendizado de outros.

Para os discentes, é de extrema importância que possam envolver-se em tais situações, tanto para os ministrantes dos experimentos e jogos, como para os participantes das escolas visitadas. Para os alunos do IFFaR a participação nestes projetos é importante, não somente para a formação profissional, mas também para a formação cidadã e pessoal, pois só assim saberão como funciona o mundo ao seu redor. Com experiências como estas, poderão adquirir diversas habilidades como adaptabilidade, comunicação complexa, autogestão e sistemas de pensamento para argumentar diante da sociedade moderna. Além disso, o uso da criatividade e invenção para analisar, planejar, inventar, criar e executar um projeto valorizando todas as suas etapas, promove este desenvolvimento pessoal

e profissional. Para os participantes das escolas visitadas, o projeto ofereceu um momento de retomada, de crescimento, de reelaboração de conceitos, além da convivência com indivíduos que como eles, tem expectativas, anseios e muitas vezes dúvidas, mas que buscaram esclarecê-las a partir do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que o projeto “Oficinas de Ciência” proporcionou, neste primeiro ano de sua efetivação, um grande benefício tanto para os alunos responsáveis pela confecção do experimento apresentado quanto para o público participante, gerando assim um interesse comum entre ambos e garantindo que outros alunos aprendam de forma clara e objetiva o conteúdo proposto. Prova disso, é de que no ano de 2019 o mesmo projeto foi novamente executado, mas com a ampliação das disciplinas participantes, incluindo química e biologia, além de abranger escolas estaduais e municipais, comprovando que este tipo de atividade promove o crescimento pessoal, a aprendizagem e a parceria entre as redes públicas de ensino.

Referências

ALVES, Héleron et al. In: JOGO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS DA MATEMÁTICA. In: II Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência (II M-TEC). Anais da Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência / Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Ângelo, 2018. Anais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dqDVj9D8XGk-5PoPEjp-ITt1_o-nh3DA/view> Acesso em 19 mar.2021.

DELAM, Ana Maria Leitis, et al . CADEIRA DE PREGOS: APREN-DENDO FÍSICA DE FORMA INTERATIVA. In: II Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência (II M-TEC). Anais da Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência / Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Ângelo, 2018. Anais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dqDVj9D8XGk-5PoPEjp-ITt1_o-nh3DA/view> Acesso em 19 mar.2021.

FERRAZA, Diogo Forgiarini, et al. SIMULADOR DE ONDAS: APREN-DIZAGEM INTERATIVA EM FÍSICA. In: II Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência (II M-TEC). Anais da Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência / Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Ângelo, 2018. Anais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dqDVj9D8XGk-5PoPEjp-ITt1_o-nh-3DA/view> Acesso em 19 mar.2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRANDO, Regina Célia. *O jogo e a matemática no contexto da sala de aula*. Paulus, 2004.

LEAL, Tamara dos Santos, et al. JOGO DA TABUMÁTICA In: II Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência (II M-TEC). Anais da Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência / Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Ângelo, 2018. Anais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dqDVj9D8XGk-5PoPEjp-ITt1_o-nh3DA/view> Acesso em 19 mar.2021.

LUDUVICO, L. P. ; FREZZA, J. S. ; SILVA, J. A. A Epistemologia Genética na Física: Uma análise sobre as operações mentais envolvidas na interação com o fenômeno da queda livre de corpos. In: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2009, Vitória-ES. Anais do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2009.

LUDUVICO, L. P.; SILVA, J. A.; SILVA, F. D.; FREZZA, J. S. Atividade experimental no ensino de Física: em busca da aprendizagem significativa. In: XVI CIC - Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul – Brasil, 2007.

MACIEL, Lucas Luciano, et al. MAQUINAS TÉRMICAS: MOTOR STIRLING DE SUCATA. In: II Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência (II M-TEC). Anais da Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência / Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Ângelo, 2018. Anais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dqDVj9D8XGk-5PoPEjp-ITt1_o-nh3DA/view> Acesso em 19 mar.2021.

MENDES, Iran Abreu. *Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem*. Natal: Flecha do Tempo, 2006.

MENDES, Iran Abreu. *Matemática por atividades: sugestões para a sala de aula*. Natal: Flecha do Tempo, 2006.

SANTOS, Ana Paula, et al. PEÃOCAMPEÃO. In: II Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência (II M-TEC). Anais da Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência / Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Ângelo, 2018. Anais. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1dqDVj9D8XGk-5PoPEjp-](https://drive.google.com/file/d/1dqDVj9D8XGk-5PoPEjp-ITt1_o-nh3DA/view)

[-ITt1_o-nh3DA/view](#)> Acesso em 19 mar.2021.

SARAIVA, José L. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. Brasília Médica, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

THIOLLENT. Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ZANCAN, Ana Luíza, et al. INTERATIVIDADE EM AULAS DE FÍSICA: EXPERIMENTANDO A FORÇA DE ATRITO. In: II Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência (II M-TEC). Anais da Mostra de Tecnologia, Educação e Ciência / Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Ângelo, 2018. Anais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dqDVj9D8XGk-5Po-PEjp-ITt1_o-nh3DA/view> Acesso em 19 mar.2021.

Capítulo 9 - Resignificando a Docência: um estudo das mudanças provocadas pelo novo Coronavírus.

Débora Marília Hauenstein¹

Guilherme Porto²

Introdução

A evolução da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) no ano de 2020 afetou a forma como vivenciamos o cotidiano, causando mudanças que vão desde a simples ida ao mercado até as principais decisões políticas do país. Naturalmente, as estruturas escolares e educacionais também foram afetadas, provocando significativas mudanças nas práticas docentes e nas relações de ensino-aprendizagem entre alunos e professores.

No estado do Rio Grande do Sul, o ensino presencial desenvolvido nas salas de aula das escolas estaduais deu lugar ao ensino remoto desenvolvido em salas de aula virtuais hospedadas no Google Sala de Aula. Essa nova realidade imposta pela pandemia exigiu que os professores, que não estavam ambientados com o modelo de ensino remoto, tivessem que reaprender a prática docente adaptada para esse novo contexto.

No contexto da educação a distância, as mudanças na delimitação de espaço e tempo para execução de atividades induziram mudanças no papel dos docentes, fazendo com que eles se adaptassem à nova realidade das práticas didáticas ministradas pelo ambiente virtual de aprendizado. O professor se tornou responsável por orientar o aluno sobre o uso desse ambiente virtual, além de também ministrar os conteúdos de aulas. Todo esse processo de adaptação é permeado de transformações e resignificações da prática docente e, portanto, precisa ser adequadamente compreendido e estudado.

Visando identificar as mudanças nas práticas docentes dos professores que passaram a atuar no ensino a distância, escolhemos a história oral temática como metodologia de pesquisa. Para desenvolver esse estudo realizamos entre-

¹ Mestranda; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas, RS; debora.hauenstein@ufpel.edu.br

² Professor Adjunto; Instituto Federal Farroupilha; São Borja, RS; guilherm.porto@iffarroupilha.edu.br

vistas semiestruturadas com seis docentes que atuam em duas escolas estaduais de ensino fundamental e médio do estado do Rio Grande do Sul, situadas nos municípios de Porto Alegre e Novo Hamburgo.

Para que a coleta de dados não fosse limitada a mera catalogação de informações, optamos por analisar as narrativas dos participantes de forma contextualizada com diferentes referenciais teóricos. Destacamos a adaptação dos docentes com as novas tecnologias e a relação professor-aluno como algumas das mudanças mais relevantes para a compreensão dos novos saberes docentes.

Nosso objetivo é investigar os novos significados assumidos pela prática docente no contexto do ensino remoto por meio da análise das experiências dos professores que estavam habituados ao ensino presencial das escolas públicas de ensino fundamental e médio da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Metodologia: a história oral temática no redescobrimento da docência

Visto que o isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19 alterou a forma como as aulas são ministradas nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, resolvemos investigar como essas mudanças impactaram a estruturação das práticas docentes entrando em contato com os profissionais da área de educação.

Para coletar dados para essa investigação, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores de ensino fundamental e médio que foram afetados. Observamos que os mesmos estavam ambientados apenas ao ensino presencial e pouco tiveram contato com o ensino a distância, sendo assim, estão aprendendo como desenvolver suas aulas por meio do ensino remoto e, dessa forma, redescobrimo o significado da docência.

Para que a prática das entrevistas não se limite a simples obtenção e arquivamento de informações, realizamos uma análise contextualizada dos dados obtidos com o suporte da história oral temática. Além disso, contamos com o apoio de diferentes referenciais teóricos que podem contribuir para a adequada compreensão de cada uma das unidades de análise propostas.

a. A História Oral Temática como Metodologia de Pesquisa: A história oral é comumente associada com as histórias de vida dos entrevistados, visto que essa metodologia de pesquisas dá um enfoque significativo à narrativa dos colaboradores. Apesar disso, é necessário ter consciência de que existem diferentes

gêneros da história oral, cada um com seus próprios procedimentos específicos para coleta de dados, para estruturação de unidades de análise e para análise propriamente dita.

Os gêneros da história oral, de acordo com MEIHY e RIBEIRO (2011), são: história oral de vida, temática, testemunhal e tradição oral. Considerando que neste trabalho estamos interessado em investigar um assunto específico e preestabelecido (à saber, a ressignificação da prática docente provocada pelo isolamento social), acreditamos que a metodologia mais adequada é a história oral temática, visto que ela “[...] se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido.” (MEIHY, 1998, p. 51).

A história oral temática pode ser considerada a metodologia que mais se aproxima das soluções encontradas por outras áreas de conhecimento e, portanto, exige um maior detalhamento em seus procedimentos, sem ignorar as experiências, subjetividades e significados próprios dados pelos entrevistados. Além disso, este gênero atende às demandas de um grande número de projetos, desde aqueles desenvolvidos academicamente até os que têm ganhado espaço em instituições financeiras e comunidades industriais. (MEIHY, 1998).

Considerando a preparação para a condução das entrevistas, a história oral temática frequentemente faz o uso de roteiros e questionários previamente elaborados. Estas ferramentas auxiliam a delimitar e orientar os temas que serão abordados durante a entrevista, possibilitando que o entrevistado realize uma contribuição mais significativa para os objetivos da pesquisa. Nesse caso, o entrevistador tem o papel de direcionar os temas de interesse, não significando a existência de interrupções bruscas na fala do entrevistado, a delimitação de suas participações, nem tampouco falta de respeito por sua subjetividade. (MEIHY, 1998).

Optamos pelo uso da história oral temática pois a estruturação dos roteiros de entrevistas permite que o entrevistador delimite os temas que serão abordados e, conseqüentemente, obtenha informações mais precisas e diretas sobre o assunto investigado. Além disso, ao realizar as entrevistas tomamos consciência das perspectivas particulares que cada entrevistado construiu com o tema e como vivenciaram diferentes experiências associadas com o mesmo ao longo de suas carreiras profissionais. (GARNICA, 2005).

Vivenciar a temática de estudo pelo ponto de vista do outro constitui um elemento essencial para uma compreensão das perspectivas e significados pró-

prios que só podem ser construídos pela vivência prática das situações que estão investigadas. Sendo assim, essa metodologia permite a realização de uma análise que esteja adequadamente contextualizada com a realidade vivenciada pelo entrevistado. (GARNICA, 2005).

b. Os Procedimento Metodológicos - Entrevistas e Entrevistados: Nossa investigação teve como campo de pesquisa duas instituições públicas estaduais de ensino fundamental e médio do Rio Grande do Sul. Destacamos que essas instituições não atuavam com nenhuma modalidade de ensino a distância antes do isolamento social.

A primeira escola pertence ao município de Porto Alegre, foi fundada durante a década de 60 e oferece aulas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio nos turnos da manhã e tarde. A instituição está situada em um bairro periférico da cidade e sua comunidade escolar é composta principalmente por jovens de classe baixa com poucas condições financeiras.

A segunda escola pertence ao município de Novo Hamburgo, foi fundada no final da década de 70 e oferece aulas para todos os anos ensino fundamental e ensino médio nos turnos da manhã e tarde, e para o EJA durante a noite. A instituição está situada em um bairro de classe média da cidade e sua comunidade escolar é composta por crianças, jovens e adultos que vivem em regiões próximas.

Ambas as escolas foram inseridas na modalidade de ensino a distância como parte das medidas necessárias para o isolamento social. As equipes pedagógicas e diretivas das instituições tiveram pouca, ou nenhuma, participação na definição das tecnologias e do ambiente virtual de aprendizagem que seria utilizado e, portanto, as necessidades básicas para as mediações pedagógicas não foram devidamente apreciadas. Professores e alunos não foram adequadamente preparados para realização das aulas remotas, nem as escolas possuíam equipes para o treinamento apropriado.

Afim de investigar os novos significados que a docência podia assumir no contexto das aulas remotas, organizamos a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores das escolas apresentadas.

Enfocamos nosso roteiro em questões sobre a docência online desenvolvida na plataforma Google Sala de Aula e apoiada em novas tecnologias, a transição da sala de aula presencial para a sala de aula online, a organização do fluxo de

trabalho, a disponibilidade dos professores e alunos em aprender novas ações e condutas didático-pedagógicas e a adaptação da relação professor-aluno desenvolvida no ambiente virtual e aprendido.

A seguir, apresentamos os perfis dos professores entrevistados.

O primeiro professor (P1), tem 30 anos, é Licenciado em Matemática e possui Mestrado e Doutorado na mesma área. Atua desde 2019 como professor temporário na rede Estadual de Ensino no Município de Porto Alegre em uma única escola. Quando ocorreram as entrevistas a carga horária do professor era de 36 horas destinadas ao ensino da disciplina de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

A segunda professora (P2), tem 53 anos, é Licenciada em Matemática e em Física. Atua há 26 anos como professora efetiva na rede Estadual de Ensino do Município de Porto Alegre. Na época das entrevistas sua carga horária era de 40 horas semanais que eram divididas entre as disciplinas de Física e Matemática de uma única escola, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O terceiro professor (P3), tem 42 anos, é Licenciado em História. Atua há 16 anos como professor efetivo na rede Estadual de Ensino do Município de Porto Alegre. Quando foram realizadas as entrevistas sua carga horária era de 40 horas semanais dedicadas ao ensino da disciplina de História, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de duas escolas.

A quarta professora (P4), tem 34 anos, é formada em Letras e Pedagogia e possui mestrado em Educação. Atua há 10 anos como professora efetiva na rede Estadual de Ensino do Município de Novo Hamburgo. Quando foram realizadas as entrevistas sua carga horária era de 40 horas semanais dedicadas ao ensino da disciplina de Português, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de duas escolas.

O quinto professor (P5), tem 63 anos, é Licenciado em Biologia e possui mestrado na mesma área. Atua há 33 anos como professor efetivo na rede Estadual de Ensino do Município de Novo Hamburgo. Quando foram realizadas as entrevistas sua carga horária era de 34 horas semanais dedicadas ao ensino da disciplina de Biologia, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A sexta professora (P6), tem 28 anos, é Licenciada em Matemática e possui Mestrado na mesma área. Atua desde 2019 com a professora temporária na rede

Estadual de Ensino do Município de Novo Hamburgo. Quando ocorreram as entrevistas a carga horária da professora era de 24 horas destinadas ao ensino da disciplina de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Esses são os perfis dos entrevistados levando em conta a formação acadêmica e o regime de trabalho de cada um na época da entrevista. Uma vez coletados os dados, realizamos seu registro, transcrição e textualização dando ênfase para as principais temáticas que destacam as singularidades e as perspectivas dos participantes. (MEIHY, 1991).

A organização das informações coletadas propiciou as temáticas que serão analisadas nas próximas seções e falam sobre como esses professores encontraram novos significados para a prática docente mediada pelo uso de novas tecnologias.

c. A Análise dos Dados pela História Oral Temática: Analisando as informações coletadas por meio de diferentes referenciais teóricos, buscamos compreender como a prática docente de professores ambientados a sala de aula presencial evoluiu durante o processo de transição para o ensino remoto, segundo as experiências dos participantes entrevistados.

No processo de análise das entrevistas buscamos interpretar os discursos dos entrevistados por meio de seus múltiplos significados. Observamos a contextualização das falas apresentadas com o meio em que estão inseridas, visto que ele influencia diretamente o significado da prática docente que está sendo investigada. (GARNICA, 2005).

O discurso utilizado nas entrevistas não pode, nem deve, ser compreendido como imparcial e atemporal, mas devemos ter consciência de que ele sempre estará vinculado à uma certa subjetividade e inserido em um determinado regime de verdades, relativizados pelo entrevistado. (GARNICA, 2005).

Por meio destes procedimentos e considerações, acreditamos que seja possível obter uma quantidade e qualidade satisfatória de informações provenientes das entrevistas. Com isso podemos elaborar uma análise substancial dos discursos coletados para, então, traçar conclusões que possam ser relevantes na compreensão dos novos significados que a prática docente vem assumindo, além de contribuir para futuros estudos sobre o tema.

Resultados e discussão: análises sobre a ressignificação da docência

Nesta seção vamos estudar as falas dos seis professores entrevistados de forma a contextualizar seus discursos com referenciais teóricos que podem auxiliar na compreensão das experiências descritas. Para desenvolver essa análise separamos os dados obtidos em três unidades que consideramos relevantes, são elas o domínio das novas tecnologias, a valorização do relacionamento pessoal no ensino remoto e a atividade didático-pedagógica na prática docente.

a. O Domínio das Novas Tecnologias: Para que tenhamos uma mediação didático-pedagógica mais efetiva com a metodologia de ensino remoto é necessário, primeiramente, que professores e alunos tenham garantido o acesso ao equipamento necessário para a realização das aulas. No entanto, na fala do participante P3 podemos observar que a comunidade escolar não estava devidamente equipada para acessar o ambiente virtual de aprendizado.

“A escola onde trabalho não utilizou o Google Sala de Aula, já que poucos alunos tinham acesso ao computador e a internet, e muitos professores nem sabiam como usar o aplicativo. A solução encontrada foi ministrar as aulas remotas por meio de materiais impressos que eram entregues aos pais e aos alunos em horários programados. Eu utilizava um editor de texto para escrever minhas aulas e também xerocava alguns textos dos livros didáticos. Eu dava um prazo para que os alunos entregassem as atividades para a direção, que tomava os cuidados sanitários necessários para, posteriormente, me repassar as mesmas. Eu realizava a correção das atividades e então entregava para direção, que tinha os mesmos cuidados para repassar as correções aos responsáveis dos alunos.” (P3).

Por esse relato, constatamos que apesar da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul recomendar o ensino remoto por meio do ambiente virtual do Google Sala de Aula, nem todas as escolas possuem condições de seguir tal instrução, visto que professores e alunos não possuíam recursos tecnológicos, como computadores ou acesso de qualidade à internet. Rodrigues (2015) aponta a existência de um processo de exclusão sofrido pelos estudantes, induzido por sua situação socioeconômica precária. Atuando nesse sentido, os

professores reinventaram a estrutura do ensino remoto, permitindo o acesso de toda comunidade escolar à educação. Como consequência, as práticas docentes também tiveram de ser adaptadas para essa nova realidade inclusiva.

Outro elemento necessário para uma realização adequada das aulas remotas é um conhecimento razoável das tecnologias que estão presentes na sala de aula virtual, uma vez que elas serão as ferramentas didáticas utilizadas nas práticas docentes voltadas para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a fala do participante P5 demonstra que nem todos os professores estão ambientados ao uso das novas tecnologias.

“Tive muita dificuldade para entender como usar o Google Sala de Aula, pois não costumo usar o computador durante o dia a dia, o meu computador de casa era bem antigo, quando era possível eu ia para a escola para usar os computadores de lá. Pedi ajuda para os meus colegas mais jovens, que trabalhavam na mesma escola, para explicar melhor como usar o Google Sala de Aula, eles foram pacientes e me mostraram o que eu precisava fazer. Algumas vezes atrasava minhas aulas, já que era muito ruim usar meu computador em casa, por ser muito antigo, assim quando ia para a escola precisava trabalhar os conteúdos que ficavam atrasados.” (P5).

A experiência relatada demonstra que a transição da sala de aula presencial para a remota exige dos professores um domínio maior das tecnologias digitais. Os relatos dos demais participantes indicam que muitos docentes não possuem uma formação digital específica, e que também existe uma grande dificuldade para aqueles que não são nativos digitais e, no seu cotidiano, não utilizam frequentemente o computador. Nesse sentido, os estudos de Shimazaki et al. (2020) apontam que a ausência de uma formação adequada é uma das dificuldades enfrentadas na elaboração de aulas adaptadas ao ensino remoto.

Para lidar com o desconhecimento frente às novas tecnologias, percebemos um processo de solidariedade entre os docentes, onde os que possuem mais dificuldades no uso das tecnologias digitais são auxiliados por seus colegas. Dessa forma, podemos inferir que a docência *on-line* tomou uma forma de coletividade, onde os docentes passaram a ensinar uns aos outros, possibilitando o compartilhamento e a construção comunitária de novos significados para a prática

docente, com o objetivo de tornar o ensino remoto mais acessível.

Por fim, as contribuições coletadas demonstram que o ambiente virtual de aprendizado utilizado por todos os participantes, o Google Sala de Aula, é uma ferramenta ainda pouco conhecida pelos docentes que, de uma forma geral, não estão ambientados ao ensino a distância e a prática da docência remota.

b. A Valorização do Relacionamento Pessoal no Ensino Remoto: O papel do docente no ensino remoto deve ser, como no presencial, fazer com que os estudantes aprendam. Mas, em um modo de ensino à distância, alunos e professores não ocupam os mesmos espaços físicos e, quando a aula não é síncrona, também não estão juntos no mesmo tempo. Não estar reunido com seus colegas e professores causa um sentimento de solidão no aluno ao realizar seus estudos, gerando grandes índices de evasão em cursos que são oferecidos de forma remota (SILVA; BRITO, 2013).

A afetividade e o acolhimento da escola são grandes motivadores para os estudantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula. A prática docente realizada no modo remoto deve ser capaz de ultrapassar as barreiras do isolamento, para que assim possa ser relevante no processo de orientação do aluno dentro da escola e da sociedade, permitindo uma aprendizagem mais significativa.

Sobre as dificuldades de relacionamento causadas pelo isolamento social, P2 relatou que muitos dos seus alunos possuem problemas interpessoais que são trabalhados dentro da escola.

“Aqui na escola nós trabalhamos com alunos que vem de comunidades muito carentes. Então, muitas vezes quando o aluno vem pra escola, o pai não tá interessado sem saber se o filho realmente tá estudando e se ele tá aprendendo a matéria. O pai tá satisfeito em saber que o filho tá lá dentro da escola, ao invés de ficar passeando pela rua. Fora da escola, muitos dos nossos alunos tem contato com coisas ruins, como a criminalidade, e trazem esses assuntos pra conversar dentro da escola, a gente sempre tenta ajudar e aconselhar pra que eles fiquem na escola, pelo menos assim eles ficam longe das más influências e nós podemos ajudar um pouco eles e as famílias. Agora, que nossos alunos não estão vindo pra escola, nós ficamos preocupados com o que eles estão fazendo nesse tempo livre e com quem eles estão andando.” (P2).

Frequentemente, alunos consultam os professores e pedem conselhos sobre seus problemas cotidianos, estabelecendo um relacionamento pessoal que vai além do mero ensino acadêmico. O relato da participante P2 demonstra como esse relacionamento, estabelecido dentro da prática docente, é relevante para desenvolvimento moral do estudante e sua formação como cidadão, já que, segundo Oliveira (2000), o espaço escolar deve preparar os alunos para serem inseridos na sociedade.

Um dos maiores medos da professora P2 é de que, quando afastados da escola e do aconselhamento profissional, seus alunos se envolvam em situações que possam ser prejudiciais. Os docentes ofereciam um valioso apoio afetivo e emocional presencialmente, evitando que os alunos se envolvessem em problemas extraclasse. Para contornar essa situação, os professores reinventaram as relações docentes com os alunos por meio de telefonemas, conversas por vídeo e trocas constantes de mensagens, e até mesmo aulas particulares foram ministradas por telefone.

Segundo Dessen e Polonia (2007), as estratégias de mediação pedagógicas utilizadas pelos docentes precisam ser adaptadas para a comunidade escolar e os recursos locais. Podemos notar, pelo relato acima, sobre a retomada do contato dos docentes com os alunos por meio das tecnologias mencionadas que isso realmente ocorreu, visto que, os professores adaptaram suas práticas pedagógicas para atender às necessidades emocionais dos estudantes e da comunidade escolar no período de pandemia.

O professor P1 também mencionou que os estudantes estavam vivenciando problemas emocionais produzidos pelos impactos do COVID-19.

“Muitos dos meus alunos não tem um bom relacionamento com os pais, e ficar em isolamento social gerou vários conflitos familiares, o que causa um grande desgaste emocional para os alunos. Muitos deles estão trancados em casa, sem muitas atividades recreativas, o que também os deixa mais irritados, já que a sua rotina foi totalmente modificada. Também ocorreram situações mais extremas em que os alunos perderam um dos responsáveis por conta de falecimento causado pelo COVID-19, então eles passaram por um período de depressão e luto. Isso tudo faz com que os alunos atrasem seus estudos e alguns abandonem a esco-

la. Quando eu faço uma chamada de vídeo com as turmas, tento sempre perguntar se estão se cuidando e se eles estão bem de uma forma geral.” (P1).

A escola deve propiciar o desenvolvimento de vínculos afetivos e, dessa maneira, devem também ser considerados os aspectos do progresso emocional dos discentes (Rego, 2003). Percebemos que, sabendo das complicações emocionais causadas pelo COVID-19 nos discentes nesse momento de pandemia, o professor P1 buscava manter uma conversa mais extensa nos momentos síncronos, com o intuito de aumentar a proximidade entre aluno e professor e promover momentos de solidariedade afetiva. Dessa forma, o professor P1 manifestou preocupação com a continuidade do desenvolvimento emocional dos discentes. Assim, a escola continuou a oferecer auxílio psicológico e a proporcionar a evolução intelectual dos seus alunos, já que, superando dificuldades emocionais também se superam algumas dificuldades pedagógicas e se diminui a evasão escolar.

É visível que, apesar dos esforços dos discentes e da comunidade escolar, a comunicação entre alunos e professores ainda é menor no ensino remoto, assim, existe maior possibilidade de desmotivação e desistência por parte dos discentes. Dessa forma, nessa modalidade de ensino a relação afetiva é afetada de forma negativa e, portanto, cabe ao professor reinventar sua prática docente para superar esse problema.

c. A atividade Didático-pedagógica na Prática Docente: O planejamento e a execução das atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem necessitam estar bem fundamentados no material didático disponível para a disciplina. Considerando que no ensino remoto o aluno não possui contato próximo com o professor, e por vezes possui dificuldades para expressar suas dúvidas de forma escrita, temos que o contato com o material de apoio é seu principal recurso teórico para o esclarecimento de dúvidas. (LIMA; SANTOS, 2019).

Nesse sentido, a fala da participante P4 mostra como as práticas didático-pedagógicas podem ser afetadas pela ausência do material apropriado.

“As aulas remotas começaram sem nenhum material didático de apoio, nem pra nós professores, nem para os alunos. Nós não costumamos deixar os alunos levarem os livros didáticos pra casa, porque muitos estragam ou per-

dem, e a escola tem poucas unidades. Daí quando começou o ensino remoto muitos não tinham esse material disponível em casa. Como resultado, nós tivemos que digitar todo material de apoio pra que tivessem o conteúdo com eles, mas daí acabava faltando tempo pra aprender como usar o Google Sala de Aula e fazer uma aula melhor sobre aquele conteúdo.” (P4).

O relato demonstra que a produção e distribuição de materiais didáticos específicos para o ensino remoto são necessários para possibilitar a elaboração de práticas pedagógicas apropriadas. O estudo de Rosalin et al. (2017) observa que a estruturação dos materiais didáticos voltados para o ensino a distância deve levar em conta toda complexidade dessa modalidade e sua relação com os aspectos do processo de construção do conhecimento do aluno. Sendo assim, não é suficiente transcrever as informações de um livro para a tela do computador para que o texto se torne uma ferramenta didática, é necessário problematizar como essa informação pode ser convertida em conhecimento por meio dos recursos digitais disponíveis e da prática docente.

Quando falamos da ação pedagógica do professor no de ensino é sempre necessário pontuar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo aluno. Nesse sentido, temos que esse julgamento pode ser entendido como o ato de atribuir uma apreciação ao trabalho que está sendo realizado pelo aluno em casa com base em critérios quantitativos e qualitativos previamente estabelecidos.

Na fala da participante P6 podemos observar as dificuldades que os novos contextos trazem para os processos avaliativos.

“Eu tento compreender o lado dos alunos quando eu avalio, eles estão sozinhos e não tem ninguém que ajude com as dúvidas. Por isso, acabo considerando mais o esforço deles do que as respostas em si, sem apontar os erros e acertos. Mesmo assim, não consigo corrigir os trabalhos de todos, o problema é que são muitos alunos para avaliar e pelo computador é difícil dar um retorno para cada um. O Google Sala de Aula não é uma ferramenta prática pra fazer avaliação” (P6).

Podemos observar no relato que como o ambiente virtual de aprendizado não possui um recurso prático para realização da avaliação, a professora tem

dificuldades para avaliar os erros e acertos dos alunos. Segundos Luckesi (2000), a escolha apropriada do planejamento e dos instrumentos de avaliação é vital para um diagnóstico adequado da aprendizagem. Além disso, Esteban (2002) aponta a importância que a constatação do erro tem para o processo cognitivo do aluno, uma vez que ele permite entender como o discente está organizando seu pensamento, permitindo as devidas intervenções docentes.

Senso assim, observamos que o processo de avaliação perde grande parte do seu valor uma vez que não consegue ser realizado de forma adequada no contexto de ensino remoto proposto, o que provoca uma ressignificação negativa para prática docente.

Conclusões

Ao longo da pesquisa podemos observar como o isolamento social causado pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) transformou significativamente diversos elementos da comunidade escolar. As equipes diretivas passaram a ter um contato mais contínuo por telefone e Whatsapp com pais e alunos para evitar a evasão escolar, os alunos tiveram dificuldades para se adaptar com as novas tecnologias e metodologias de ensino, e os professores encararam o desafio de reaprender a ensinar em um contexto novo e desafiador.

Por meio do estudo da narrativa dos seis professores entrevistados, que lecionam em escolas públicas de ensino fundamental e médio do estado Rio Grande do Sul, podemos perceber como suas experiências, de vida e profissionais, foram impactadas com a transição do ensino presencial pra o remoto. Esses profissionais demonstraram a disposição necessária para a construção de novos saberes sobre a prática educativa e, por meio de seus depoimentos, foi possível refletir sobre a relevância de temáticas como a forma como as aulas são ministradas, a valorização do desenvolvimento de novos saberes e conhecimentos e os diversos elementos que devem ser considerados no ensino a distância.

Podemos constatar, por meio das experiências dos entrevistados, que a comunidade docente das escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul ainda não possui toda a formação apropriada para a melhor realização de aulas remotas. No entanto, foi observado um enorme potencial para ser desenvolvido e uma imensa capacidade de adaptação e reinvenção desses profissionais. Indiscutivelmente, é necessário que se invista na capacitação desses docentes para

que tenhamos uma educação a distância cada vez melhor, tornando o acesso ao ensino de qualidade possível para todos.

Acreditamos que o planejamento sobre as tecnologias que serão utilizados no ensino remoto deva ser mais participativo, envolvendo toda comunidade escolar na tomada de decisões. Além disso, esse novo contexto de ensino não deve ignorar o relacionamento pessoal envolvido na prática docente, sendo necessário buscar soluções para um desenvolvimento afetivo saudável.

Por fim, observamos que toda comunidade escolar no estado do Rio Grande do Sul evoluiu muito em suas práticas didático-pedagógicas, no entanto, ainda existe muito o que problematizar sobre os procedimentos específicos mais adequados para desenvolvimento da educação a distância e que esse ainda é um campo de pesquisa vasto e inexplorado.

Referências

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 17, 21-32, 2007.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARNICA, A. V. M. (Re) *Traçando Trajetórias, (Re)Coletando Influências e Perspectivas: uma proposta em história oral e educação matemática*. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C., ed. *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.151-160.

LIMA, A.; SANTOS, S. *O material didático na EAD: Princípios e processos*. Rio Grande do Norte, 2019.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

MEIHY, J. C. S. B. *Canto de Morte Kaiowá: História Oral de Vida*. São Paulo: Editora Loyola, 1991.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. Caderno do CEDES, 20, 62-77, 2000.

REGO, T. C. *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

RODRIGUES, T. D. Práticas de exclusão em ambiente escolar. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

ROSALIN, B.; CRUZ, J. A. S; DE MATTOS, M. B. G. A importância do material didático no ensino a distância. Revista online de Política e Gestão Educacional, 21, 814-830, 2017.

SILVA, M.; BRITO, S. Docência online no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. Educação em Foco, 18, 105-126, 2013.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino Remoto para Alunos Surdos em Tempo de Pandemia. Práxis Educativa, 15, 1-17, 2020.

Capítulo 10 - Projeto “Cartilha da Sustentabilidade” para a Educação e Saúde: relato de experiência

Rudiane Ferrari Wurfel¹

Francine Toller Saraiva²

Giuliana Bronzoni Damacena³

Liane Lucca⁴

Magalia Gloger S. Almeida⁵

Leocir Bressan⁶

Introdução

O presente artigo deriva de um trabalho publicado e apresentado no Encontro dos Cursos de Pós-Graduação e Seminário de Pesquisa em Pós-Graduação do Instituto Federal Farroupilha realizado no ano de 2014 e teve como objetivo compreender a questão da sustentabilidade em nosso dia a dia, através de pesquisa qualitativa descritiva utilizando como metodologia para a sensibilização da comunidade o Projeto da Câmara Municipal de Vereadores de São Borja com a “Cartilha de Sustentabilidade”. O projeto foi desenvolvido nas Escolas da Rede Municipal e nas Estratégias de Saúde da Família (ESF) do município de São Borja. Percebemos que a comunidade tem pouco envolvimento com a demanda sustentável, sendo importante que os profissionais busquem refletir sobre as questões da educação ambiental.

As transformações que têm ocorrido do dia a dia, tornam-se centro de preocupações e debates, considerando o grande aumento populacional, normas, evoluções tecnológicas, necessidades atuais e futuras, assim como interesses envolvidos direta ou indiretamente com o meio ambiente explorado e preservado de forma sustentável.

¹ Mestre em Educação. Psicóloga. e-mail: rudianew@gmail.com

² Especialista em Educação Técnica e Tecnológica. Farmacêutica. e-mail: francine.toller@gmail.com

³ Especialista em Educação Técnica e Tecnológica. e-mail: giulianabd@gmail.com

⁴ Doutoranda em Direito. e-mail: luccaliane@gmail.com

⁵ Doutoranda em Desenvolvimento Regional - campus Ijuí. e-mail: magaliagloger@gmail.com

⁶ Docente no IFFar – Campus Frederico Westphalen. e-mail: leocir.bressan@iffarroupilha.edu.br

Ser sustentável na contemporaneidade tem papel fundamental considerando os problemas e consequências detectados com a exploração exagerada e desenfreada de recursos naturais limitados. Nesse sentido, ao invés de buscar solucionar o problema em questão combatendo-se os efeitos gerados por essa impactação, acredita-se que uma forma bastante eficaz de se obter os melhores resultados para este fim seja, de fato, através da reflexão crítica sobre a prática. Sustentabilidade é muito mais do que apenas garantir boas práticas ambientais e controlar a velocidade do consumo dos recursos planetários. Hoje, compreende-se que o conceito de sustentabilidade deve ser olhado por um prisma mais amplo.

A população em geral desenvolve, produz, consome, se relaciona, e além dessas, desempenha diversas outras funções, muitas vezes esquecendo de ter atitudes sustentáveis. Nesse contexto, para que a sociedade atinja a sustentabilidade deverão ocorrer mudanças fundamentais na forma de pensar e agir (consumir).

Partindo-se deste pressuposto, buscou-se, inicialmente, compreender a questão da sustentabilidade tomada enquanto uma discussão do próprio projeto racional da humanidade ocidental cujas consequências desse programa levaram aos questionamentos recentes em torno do conceito de sustentabilidade.

Neste contexto, é importante ressaltar a importância de se trazer a discussão acerca dos problemas ambientais e da própria sustentabilidade para o espaço educacional.

Diante desta realidade buscamos através da pesquisa qualitativa descritiva utilizar como metodologia para a sensibilização da comunidade o Projeto da Câmara Municipal de Vereadores de São Borja com a “Cartilha de Sustentabilidade”. Este procedimento foi realizado nas escolas municipais e nas Estratégias de Saúde da Família – ESFs do município. Após foi feito um breve levantamento sobre a adesão e participação da comunidade. Por fim, acreditamos que através da conversa e exposição da realidade do nosso planeta terra que crianças, jovens, adultos e idosos irão se sensibilizar para fazer a diferença em favor do meio ambiente, demonstrando com atitudes diárias que a sustentabilidade não é algo distante de nossas realidades. É o que referenda FLORES ao afirmar que

A educação ambiental constitui um processo informativo e formativo dos indivíduos, desenvolvendo habilidades e modificando atitudes em relação ao meio, tornando a comunidade educativa consciente de sua realidade global (FLORES et al, 2014, p. 2912).

Segundo Prieto e Schlichting (2010, p. 34) “A forma inadequada de descarte gera um grave problema para o meio ambiente, já que muitos dos seus componentes são considerados tóxicos. O lançamento dos resíduos de pilhas e baterias em lixões, nas margens das estradas ou em terrenos baldios, faz com que a qualidade ambiental e a vida da população sejam comprometidas”.

Metodologia

Com o objetivo de atingir as escolas municipais de São Borja e as Estratégias de Saúde da Família (ESF), as alunas da Especialização em Docência juntamente com a Câmara Municipal de Vereadores dessa cidade agendaram visitas em cada instituição para uma conversa inicial.

Após o primeiro contato com a equipe diretiva de cada escola e com os responsáveis pelos ESF, realizamos uma explanação sobre os coletores de pilhas e medicamentos que cada instituição iria receber, sobre sustentabilidade e sobre as formas de descarte sustentável e lixo reciclável.

As escolas receberam apenas coletores de pilhas, enquanto que os ESF receberam coletores de pilhas e medicamentos. Esta separação se deu pelo fato da escola ser um ambiente infantil e não seria adequado deixar medicamentos a disposição das crianças.

Os coletores de pilhas foram confeccionados e doados pela Câmara de Vereadores de São Borja, onde os alunos da escola puderam personalizar cada coletor que sua escola recebeu. Em conversa com os responsáveis através de uma reunião pode-se transmitir orientações de como as coletas deveriam ser feitas e da importância em compartilhar este conhecimento com a comunidade.

Os discentes presentes na reunião ficaram com o compromisso de em suas aulas cada professor trabalhar a cartilha da sustentabilidade que foi doado juntamente com os coletores. As cartilhas contêm informações de como separar o lixo, tempo de degradação do lixo na natureza, práticas diárias sustentáveis e outras dicas.

Após um mês da primeira visita, foram elaboradas pelas alunas da especialização algumas questões para investigar a aceitação dos coletores de pilhas nessas quatro (04) escolas. O questionário é composto por cinco (05) questões fechadas e uma (01) questão aberta, onde estes locais tiveram a oportunidade de deixar suas opiniões.

Os participantes desta pesquisa foram duas (02) escolas do perímetro urbano e duas (02) escolas do interior. Na área da saúde foram entrevistadas onze (11) responsáveis pelas Estratégias de Saúde da Família (ESF) e dois (02) responsáveis por Farmácias do município de São Borja, para preservar a confidencialidade dos resultados todos os locais da saúde foram nomeados por ESF e foram numerados aleatoriamente.

Resultados e discussões

Como resultado dos questionários que tinham como investigação as seguintes questões: (1) Qual localização que os coletores se encontram? 2) Em relação aos coletores de pilhas, a comunidade escolar teve conhecimento do mesmo? 3) O material coletado teve qual destino? 4) Com que frequência houve resposta da comunidade escolar quanto ao descarte? 5) Como está a coleta das pilhas hoje na sua instituição?). Foi elaborado um quadro para análise das respostas:

ESCOLAS	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Questão 01	Em um local não visível	Não houve mais coleta	Local não visível	Local Visível
Questão 02	Sim, através das aulas	Sim, através das aulas	Sim, através das aulas	Sim, através das aulas
Questão 03	A prefeitura fez a coleta	Outro destino	Está armazenado na escola	Está armazenado na escola
Questão 04	Diariamente	Diariamente	Semanalmente	Diariamente
Questão 05	Não houve mais coleta	Não houve mais coleta	Não houve mais coleta	Não houve mais coleta

ESF	QUESTÃO 01	QUESTÃO 02	QUESTÃO 03	QUESTÃO 04	QUESTÃO 05
ESF 01	LOCAL VISÍVEL	ATRAVÉS DE COLETORES	ESTÁ ARMAZENADO NO ESF	UMA VEZ AO ANO	MESMA PERIODICIDADE
ESF 02	LOCAL VISÍVEL	VISUALIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO	ESTÁ ARMAZENADO NO ESF	SEMANAL	OUTRA. ESTÁ SENDO COLETADO MAS NÃO COM A MESMA ADERÊNCIA

(Continua página seguinte)

ESF	QUESTÃO 01	QUESTÃO 02	QUESTÃO 03	QUESTÃO 04	QUESTÃO 05
ESF 03	LOCAL VISÍVEL	ORIENTAÇÃO NO LOCAL	ESTÁ ARMAZENADO NO ESF	SEMANAL	MESMA PERIODICIDADE
ESF 04	LOCAL VISÍVEL	ORIENTAÇÃO NO LOCAL	ESTÁ ARMAZENADO NO ESF	SEMANAL	MESMA PERIODICIDADE
ESF 05	LOCAL VISÍVEL	AGENTES COMUNITÁRIOS	ESTÁ ARMAZENADO NO ESF	OUTRA PERIODICIDADE	MESMA PERIODICIDADE
ESF 06	LOCAL VISÍVEL	DIVULGADO NA MÍDIA E ORIENTAÇÃO NO LOCAL	PREFEITURA COLETOU (PILHAS) E OUTRO (EMPRESA RESPONSÁVEL PELOS MEDICAMENTOS)	SEMANAL	MESMA PERIODICIDADE
ESF 07	LOCAL VISÍVEL	NÃO RECEBERAM ORIENTAÇÃO	NUNCA FOI COLETADO	QUASE NUNCA	OUTRA. NUNCA FOI COLETADO
ESF 08	LOCAL VISÍVEL	AGENTES COMUNITÁRIOS E ORIENTAÇÃO NO LOCAL	Prefeitura coletou (pilhas) e Está armazenado no ESF (medicamentos)	MENSAL	MESMA PERIODICIDADE
ESF 09	LOCAL VISÍVEL	ORIENTAÇÃO NO LOCAL	Nunca foi coletado	MENSAL	NÃO FOI COLETADO MAIS
ESF 10	LOCAL VISÍVEL	ORIENTAÇÃO NO LOCAL	Vigilância sanitária coletou	3 EM 3 MESES	NÃO FOI COLETADO MAIS
ESF 11	LOCAL VISÍVEL	AGENTES COMUNITÁRIOS E ORIENTAÇÃO NO LOCAL	Está armazenado no ESF	MENSAL	NÃO FOI COLETADO MAIS
ESF 12	LOCAL VISÍVEL	ORIENTAÇÃO NO LOCAL	Está armazenado no ESF	ESPORADICAMENTE	MEDICAÇÃO DIARIAMENTE E PILHA ESPORADICAMENTE
ESF 13	LOCAL VISÍVEL	ORIENTAÇÃO NO LOCAL	Está armazenado no ESF	MENSAL	MESMA PERIODICIDADE

Na questão 06, por ser uma questão aberta houve sugestões das escolas referente a ação das alunas da especialização em parceria com a Câmara Municipal de Vereadores. A escola A, elogiou a ação, reconhecendo que a mesma não trabalhou muito com a proposta. A escola B, solicitou que fosse divulgado novamente para que a comunidade escolar tivesse maior sensibilização. Na escola C não houve observações, na escola D, foi sugerido o acompanhamento mensal

da ação na escola por parte das alunas da especialização e da Câmara para que o trabalho tenha maiores resultados.

As respostas dos ESF referem-se a boa iniciativa quanto ao projeto, pela importância do descarte correto para o meio ambiente. Ponderam que deveriam ser feitas mais ações para que a comunidade tenha maior conhecimento e comprometimento com as questões ambientais.

Considerações finais

Por fim, podemos perceber que questões relacionadas a educação ambiental devem ser tratadas com maior frequência, para que a comunidade seja mais participativa e reflita sobre o uso sustentável de seus bens de consumo, além do conhecimento dos prejuízos que um descarte incorreto pode causar para o meio ambiente e afetar diretamente sua vida.

Percebemos uma boa aceitação dos coletores de pilhas e medicamentos pela maioria dos serviços que participaram. Entretanto, a adesão da comunidade ainda é pequena, por isso a grande importância dos professores e agentes comunitários de saúde e demais profissionais, visto seu imprescindível papel social por estarem em maior contato e levando informação à comunidade.

Há que se ressaltar que todo trabalho de conscientização demanda tempo até que se crie uma cultura sustentável. Sob este aspecto, acredita-se que o público-alvo deste trabalho é potencialmente receptível à criação desta cultura. Todavia, como já dito, este trabalho tem que ser sistemático e estrutural. Da mesma forma, a fim de que esta cultura seja possível de ser criada, o trabalho de conscientização deve continuar de diferentes formas.

Novamente ressaltamos a importância destas questões serem discutidas inclusive em um ambiente escolar, pois ela encontra neste contexto uma maior facilidade de conscientização quando é trabalhada em consonância com outros conteúdos escolares. Assim, por ter uma natureza bastante transversal, essas questões são possíveis de serem abordadas nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Quando os conteúdos dos diferentes componentes curriculares forem abordados levando em consideração estas questões tão caras à problemática da sustentabilidade, maior as chances de eles serem significados no contexto social destes educandos.

Mantendo o pluralismo de ideias na perspectiva da interdisciplinaridade, podendo ser abordado nas aulas por exemplo: Química, Física, Biologia, Línguas Matemática, Filosofia, enfim todas, de maneira que os alunos possam aprender, interagindo com todos os professores discutindo em torno da sustentabilidade de maneira participativa e holística, cabendo a cada educador dar ênfase a sua disciplina e ao mesmo tempo conduzindo o ensino para as práticas relacionadas com a sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Esse tipo de atividade prática desperta o interesse dos alunos pelas aulas, incentivando a pesquisa e debates acerca do tema facilitando e estimulando o aprendizado de maneira a garantir a continuidade do processo educativo crítico, democrático e participativo.

Referências

- PRIETO, L. K; SCHLICHTING, C. L. R. Pilhas e baterias: impacto ao meio ambiente e a saúde do homem. Uningá Review, Paraná, v. 03, n. 04, p. 33-39, Out, 2010. Disponível em: <http://www.mastereditora.com.br/periodico/20130803_1714062.pdf#page=40> Acesso em: 13/09/2014.
- FLORES, B. A.; KEMERICH, P.D.C.; SCHROEDER, J.K.; PIOVESAN, M.; BORBA, W.F. Consciência ambiental relacionada aos resíduos sólidos urbanos em Faro-Portugal. REMOA, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 01, p. 2909-2919, Fev, 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa/article/view/10935/pdf>> Acesso em: 13/09/2014.

Capítulo 11 - A Prática Docente na Diversidade Linguística Fronteiriça Frente ao Impacto da Covid-19

Eva Ferreira Jornada¹

Renova-te.

Renasce em ti mesmo.

Multiplica os teus olhos, para verem mais.

Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.

Destrói os olhos que tiverem visto.

Cria outros, para as visões novas.

Destrói os braços que tiverem semeado,

Para se esquecerem de colher.

Sê sempre o mesmo.

Sempre outro. Mas sempre alto.

Sempre longe.

(Cecília Meireles)

Introdução

Ao iniciar-se este referido capítulo solicita-se permissão de pautar a conjuntura global, delimitando-se em elencar o contexto em que os sujeitos continuam inseridos nesse cenário devastador no qual uma pessoa vai consolando outra pelo meio digital devido a crescente perda de entes queridos (as). Nesse

¹ Mestranda em Políticas Públicas, na Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Participa do Grupo de Pesquisa Labpoliter: Políticas Culturais e Educacionais na região Missioneira entre Brasil e Argentina, como egressa e pesquisadora. Participa como estudante do Grupo de Pesquisa: Observatório de Políticas Públicas. Atua na Linha de Pesquisa: Configurações institucionais e dinâmicas sociais em área de fronteira. Especialista em Imagem, História e Memórias das Missões: Educação para o Patrimônio. Especialista em Alfabetização e Letramento. Professora Habilitada e Licenciada em Letras: Espanhol - Português e Respectivas Literaturas. Professora atuante no município de São Borja. No qual foi contratada e posteriormente tornou-se efetiva atuando no Currículo por Atividade, Português e Espanhol. Efetiva na rede estadual desde 1992 lotada no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia até 2015. Convocada pelo Estado do Rio Grande do Sul lecionou Espanhol no Ensino Médio, Arte, Sociologia e Filosofia. Atualmente finaliza-se Pós-graduação Lato Sensu em Supervisão e Orientação Educacional; em Docência do Ensino Superior e Metodologia do Ensino da Língua Espanhola EAD Pleno Faculdade de Educação São Luís pelo polo Uruguaiana. E-mail institucional: evajornada.aluno@unipampa.edu.br e evaferrij@yahoo.com.br

clima em que a coletividade está inerte, pois paira no ar invisível uma névoa na qual alguns indivíduos não conseguem ainda compreender a situação calamitosa. E sem perceber ela vai dividindo-se aos poucos sem entender quem tem o paradigma da verdade. Alguns seres humanos sensibilizam-se compadecidos e fragilizados diante desse momento ímpar, no qual esse vírus continua emplacar devorando a humanidade.

Primeiramente pretende-se versar no campo de demandas de políticas de saúde, porque diante da imensa complexidade, que se observou desde a esfera federal, estadual e municipal muito tem de aprender-se com a tomada de decisão do âmbito governamental nacional, estadual e local, pois percebeu-se um negacionismo, isto é, muitas pessoas passam a criticar a veracidade da comunidade científica. E não acreditam que devem cumprir com as medidas preventivas para evitar o contágio do coronavírus.

Observa-se que com o surgimento do Covid-19 iniciou um grande marco histórico, na história mundial, o qual será lembrado e estudado por pesquisadores de diferentes nacionalidades a fim de amenizar esse problema público, que fez com que as escolas fechassem. Escreve-se ao iniciar-se esse com a finalidade de pautar-se nesse que após o surgimento de um novo vírus, surgido em território Chinês em fins de 2019, que por um lado, possui letalidade média por volta de 5%. Enquanto constata-se que, por outro, possui alto grau de contaminação devido à velocidade com que se propaga e afeta as pessoas. Porque o Covid-19 iniciou-se em nível internacional, passando a nível nacional, estadual e municipal. Entretanto cada esfera passou a avaliar e a monitorar, no caso da municipalidade são-borjense pela governança local por meio de o Boletim Epidemiológico da Prefeitura Municipal (JORNADA, 2020).

Verifica-se que por parte de alguns atores públicos, políticos, privados, religiosos ou demais da sociedade civil brasileira demonstram ainda nesse ano de 2021 a insensibilidade e a falta de confiança para com a pesquisa científica. Ela continua realizada pelos cientistas e pesquisadores (as) diante do impacto pandêmico. Ou seja, utilizam-se de negar a relevância da utilização de máscaras e de manter um distanciamento social e de evitar o aglomeramento, infelizmente ainda nos dias recentes. Alguns indivíduos demonstram atitudes de que são

ideias surreais manter medidas preventivas diante da pandemia.

Primeiramente, a fim de registros históricos à posteridade, corrobora-se em narrativas discursivas, ao iniciar-se esse. Narrando-se, que mesmo vivendo-se em tempos de crise pandêmica, no qual há a necessidade de cumprir com as medidas preventivas, que atualmente são exigidas pelo órgão da Secretária da Saúde, discutem que é não necessário cumprir tantos protocolos, pois basta tomar medicações que se curam.

No entanto, ainda não existem remédios comprovados cientificamente que previnem e melhoram o tratamento da Covid-19 de todos (as) pacientes comedidos por essa enfermidade: Verifica-se que segundo a Veja:² “A pandemia do novo coronavírus já no Brasil atingiu 15.359.397 contaminados e 428.044 mortos”. Os dados são da Universidade Johns Hopkins”. Hoje³, no município de São Borja, situada na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul segundo o Boletim Epidemiológico estão registrados os seguintes dados coletados e estatísticos “de que há 8.374 casos confirmados, 7.913 recuperados, em tratamento 252 e 209 óbitos até a presente data”.

Para o bem-estar da coletividade, graças à vitória da ciência em curto espaço de tempo cientistas do mundo inteiro se propuseram a pesquisar, testar, comprovar e registrar imunizantes contra o coronavírus. No caso do Brasil são registradas na Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Ela é uma agência reguladora, sob forma de autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Saúde. Por enquanto, observa-se que há duas vacinas, as quais foram aprovadas para “uso emergencial: a CoronaVac, desenvolvida pelo laboratório Sinovac em parceria com o Instituto Butantan (IB) e a vacina Oxford, desenvolvida pela AstraZeneca-Universidade de Oxford em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)”. São esses os imunizantes⁴ contra a Covid-19 que estão sendo aplicados no país. No entanto, observa-se que na municipalidade são-borjense estão imunizados com a segunda dose um número pouco expressivo da população são-borjense até o presente momento. Outros esperam pela segunda dose da vacina. Está muito a vacina, infelizmente.

² Retirado da VEJA Coronavírus news.veja@emailabril.com.br Acesso no dia 13.05.2021.

³ Encontra-se registrada na página eletrônica m.facebook.com Ou seja, na página do Facebook da Prefeitura Municipal de São Borja-Coronavírus- 15.05.2021.

⁴ Retirado de g1.globo.com BEM-ESTAR VACINA Pesquisa feita no dia 12/04/2021 20h 07min

Entretanto, não teria como iniciar a dialogar diretamente sobre o fenômeno da pesquisa sem antes fazer um relato sucinto da questão pandêmica a qual faz com aprendizes permanecem, em casa realizando as atividades de Ensino Remoto Emergencial. Enquanto alguns retornam às aulas presenciais, aos poucos. Foi também apontado o entendimento⁵ que temos de que a Portaria Conjunta SES/SEDUC 01 é bastante específica às instituições de Educação Básica. Constatou-se que o Governo do Estado montou um Guia para Implantação das Medidas de Prevenção e Controle da COVID-19 nas Instituições de Ensino e solicita ampla divulgação do mesmo junto aos COE-E Locais (Centro de Operações de Emergência em Saúde).

Pondera-se que a partir dos cuidados que foram especificados e sugeridos pelo governo estadual do RS, as escolas municipais atendendo os protocolos estão enviando material físico, nas instituições municipais para alunos cujo pais não quiseram assinar o documento, para que discentes assistam aula na instituição escolar de maneira presencial. Enquanto a rede estadual oferta conteúdos programáticos por meio da Plataforma Classroom, enviam orientações de reuniões ou das aulas síncronas por meio do grupo no WhatsApp ou oferta xerox para uma minoria, que não tem acesso à educação digital por meio de tecnologias. Porém, aos poucos retornam às aulas. Ou seja, caso os responsáveis consentirem. Até mesmo antes de os Profissionais de Educação terem se vacinado.

Por isso após essa breve explanação inicial procurar-se-á focar no objeto principal de estudo, que versa na área de educação. E tem como ponto de partida a seguinte indagação: Qual é a relevância de dialogar sobre a diversidade linguística fronteiriça, nas instituições públicas? Instiga-se o tema deste que é o seguinte: A Prática Docente na Diversidade Linguística Fronteiriça Frente ao Impacto da Covid-19.

Atualmente vive-se em uma era contemporânea, com indicativos tecnológicos, científicos e midiáticos cada vez mais velozes, no qual entre o espaço e o tempo, que os separa é o clicar de uma tecla, porém ainda é escassa a literatura sobre esse tema, que será tratado nesse. Alimenta-se a relevância de resgatar a diversidade linguística, de as municipalidades São Borja/ Brasil e Santo Tomé/

⁵ Sabe-se que na manhã do dia 01.12.20 esteve reunida com representantes da 7ª Coordenadoria Regional de Saúde e Secretaria Estadual da Saúde, ocasião na qual foram elencadas e amplamente discutidas as incumbências dos COE-E Locais, bem como outras questões pertinentes à presencialidade nas unidades.

Argentina, porque são dois países fronteiriços separados pelo rio Uruguai.

Compreende-se que as municipalidades têm em comum o rio Uruguai, que ajudou os ancestrais, isto é, os povos originários guaranis e os padres jesuítas espanhóis atravessarem-no e virem fundar a Redução São Francisco de Borja. Ambas apresentam alguns resquícios de heranças missioneiras. Sendo que foi fundada em 1682 pelos padres jesuítas espanhóis. São Borja é considerada a “primeira dos Sete Povos das Missões”, de acordo com o pesquisador (PINTO, 2010). Os autores destacam em relação “a instalação das Reduções Jesuítico-Indígenas⁶ o final das Missões e a constituição dos processos de colonização dos países Ibéricos⁷ a consolidação da estância como espaço socioeconômico; a construção de obras de infraestrutura nas margens do rio Uruguai⁸ (PINTO et al., 2020).

Salienta-se que com o passar dos séculos nesse espaço fronteiriço o rio Uruguai foi palco de disputas territoriais, guerra do Paraguai, contrabandos... Ele é um elemento estratégico e geográfico, ou seja, diferencia a municipalidade de outras cidades gêmeas pelo fato de a existência do rio. E das trocas culturais e linguísticas missioneiras com a municipalidade vizinha. Pelo fato de a munic-

⁶ Neste século XVII, foram instaladas as reduções de San Tomé e São Francisco de Borja. A instalação desses povoados trouxera novas práticas sociais e produtivas para o território, como a produção da arte, religiosidade, assim como um sistema solidário de produção. Retirado do www.revistainterlector.cenegri.org Acesso no dia 19/04/2021.

⁷ Após o Tratado de Madri (1750), com o novo remanejamento territorial das Missões, surge um novo processo de organização socio territorial na região, no qual é implantado um sistema produtivo privado, que cria uma área urbana utilizando-se de estruturas urbanas das antigas reduções. No que toca às práticas sociais, destaca-se que os grupos étnicos nativos acabaram sendo inseridos no processo produtivo do campo, o que lhes possibilitou que passassem a praticar os modos de vida da lida campeira. Retirado do www.revistainterlector.cenegri.org Acesso no dia 19/04/2021. É perceptível que durante a realização dessas práticas sociais, religiosas eram utilizadas as línguas para comunicarem-se. Os idiomas e as suas variantes linguísticas já estavam impregnados nas relações sociais da comunidade. Deduz-se que já estavam mescladas, mas emissor e receptor entendiam-se na realização dos rituais sagrados e religiosos. (grifo meu).

⁸ A construção de obras de infraestrutura nesta região fronteira é um processo contemporâneo no que se refere à transformação dos espaços sociais. Desde a década de 1990, foram construídos, na região, o cais do porto de São Borja e a Ponte da Integração. Nos últimos anos vem se debatendo o projeto de construção do Complexo Hidrelétrico GarabiPanambi. Esses projetos vêm influenciando diretamente as comunidades tradicionais que estão nas margens do rio Uruguai, visto que alteraram os modos de vida e suas práticas produtivas, como a pesca, além de praticamente extinguirem o contrabando através do comércio formiga. Retirado do www.revistainterlector.cenegri.org Acesso no dia 19/04/2021.

palidade de Santo Tomé ainda preservar a língua guarani oriunda de ancestralidade e posteriormente o espanhol. Com o passar dos anos ao longo do contexto social, geográfico, linguístico, histórico, intercultural e político algumas pessoas de São Borja (Brasil) e Santo Tomé (Argentina) usufruíram-se dessa rota fluvial para realizar relações sociais, econômicas, culturais, linguísticas, religiosas etc. Como por exemplo a Procissão Nossa Senhora dos Navegantes, que era feita entre os dois povos internacionais até o século passado. PESAVENTO (2002, p. 36) citada por Scherer Junior e Chiappini (2011) mostra a importância do elemento simbólico “as fronteiras, antes de ser marcos físicos ou naturais são referência mental que guiam a percepção e a realidade”.

Por isso brasileiros e argentinos utilizavam-se da navegação a fim de atravessarem as fronteiras pelo rio Uruguai até mesmo para celebrar rito simbólico católico, isto é, profanar a fé cristã obtida quando da vinda dos padres jesuítas por alguns ancestrais. Mesclavam-se com suas lanchas enfeitadas pelas pessoas das duas nacionalidades. Rezavam, cantavam e se alegravam juntas usando o portunhol⁹. Tentavam em meio a procissão compreender o idioma que o outro sujeito utilizava para comunicar-se. Segundo os autores citados anteriormente (Pesavento, 2002) diz que: “[...] fronteiras culturais remetem à vivência, às sociedades, as formas de pensar intercambiáveis, ao ethos¹⁰, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos, ideias”.

Nesse capítulo pontua-se a fronteira a partir de três dimensões, ou seja, vislumbra-se o global, o nacional e o local embora não serão conceituados nesse momento. Argumenta-se que se observa o internacional, o nacional e o regional se relacionando entre si neste espaço fronteiriço de as cidades gêmeas. Nesse sentido, é preciso “tomar a fronteira como conceito possibilitador para se encontrar novos sujeitos, novas construções, novas percepções de mundo” (PESAVENTO, 2002, p.37). Constata-se que a fronteira não é um sinônimo de

⁹ Portunhol se define como uma língua resultante do contato linguístico entre o Português e o Espanhol e é identificada como uma língua de contato, mas também como uma língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças <https://periodicos.uff.br/gragoatá/article>

¹⁰ A palavra *éthos* é um substantivo masculino de dois números. 1. Conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias, crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região. “o é. Da Antiguidade grega, do povo brasileiro, dos nordestinos”. 2. Retórica (oratória) parte da retórica clássica voltada para o estudo dos costumes sociais. Explicação retirada do Dicionário Definições de Oxford Languages.

delimitação, mas sim um espaço abrangente, que admite a vivência de sujeitos de ambas as nacionalidades com diferentes idiomas. Pois a criança, brinca, conhece o lugar, aprende o que é importante com os seus pais, avós ou familiares. Uma cidade foi construída de cada lado do rio Uruguai. Houve mudanças e nem tantas permanências. Afirma Vasconcelos que “O tempo passa mais rapidamente quando há mudanças. Usamos a memória para lembrarmos das coisas como elas eram e as compararmos com o que elas são hoje. Sabemos que existe mudança, porque há a lembrança”.

Consequentemente, como sujeito social, histórico e político, o indivíduo membro de uma sociedade constrói a sua identidade individual no processo de socialização. E a sua ideia de pertencimento aquele local, demonstrando assim um sentimento de pertença. Para Michael Pollak, identidades coletivas são investimentos que um grupo deve “fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada um membro do grupo quer se trate de família ou de nação - o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (POLLAK, 1992). Sabe-se que a prática docente e a diversidade são categorias que são abordadas para que haja uma reflexão desafiadora. Como docente urge a necessidade de pesquisar esse tema para uma contribuição à sociedade, pois se ama essa fronteira. É lindo ver o pôr do sol no porto do rio Uruguai. Sensibiliza-se e sente-se um sentimento de pertença para com ela, desde à infância. “O sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, identificando-se com ele, suas características determinam o comportamento de um indivíduo na sociedade” (RANKEL, 2016). Usa-se no processo de relações culturais as linguagens como forma de discursos políticos, públicos, populares, religiosos etc. A língua estabelece uma relação de poder, visto que o idioma de um povo é um bem imaterial e intangível. Na fronteira embora não tenha muita visibilidade há diferentes línguas utilizadas entre os falantes hispânicos. A autora compreende que:

A diversidade diz respeito à variedade, a pluralidade e a diferença. Se analisarmos o contexto em que vivemos é possível perceber que são poucas as coisas não variáveis. Na realidade raras são exatamente iguais. Vivemos em um universo ímpar, isto é, composto de elementos diversos. Estamos rodeados da diversidade biológica, cultural, linguística, religiosa, étnica, musical entre outras. Sendo assim pensar a diversidade na educação significa tornar visível o que está implícito em nossas relações sociais (COSTA, 2018).

Estuda-se que era empregada a diversidade linguística, naqueles tempos, de antigamente, a fim de celebrar um ritual religioso. Ou seja, demonstrar a fé cristã: resquícios da catequese introduzida pelos padres jesuítas espanhóis, que ficou um pouco impregnada nos povos originários fiéis e conseqüentemente nas outras pessoas que cruzavam o rio Uruguai e ficavam por aqui constituindo famílias. A religiosidade ancestral missioneira que fez com que a posteridade pudesse ainda encontrar vestígios na música, na poesia, na arte sacra, no cultivo de usar como bebida o chimarrão na comunidade são-borjense. Enquanto tomar tererê, na comunidade de Santo Tomé. Hábitos enraizados nessa cultura local produtos da produção que gera desenvolvimento afetivo, linguístico e econômico.

Finaliza-se expondo-se a formulação de o problema para ser verificado: Por que será que o espanhol não foi contemplado para ser estudado como Língua Estrangeira, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em instituições públicas? A seguir elenca-se o objetivo geral que é o seguinte: Reconhecer a importância de demandas de as políticas públicas educacionais, com ênfase na diversidade linguística, para que estudantes possam compreender ambos os idiomas fronteiriços. Será seguido das seguintes subseções Resultados e Discussões; de Conclusões e Referências.

Metodologia

Antes de focar no objeto de análise, diversidade linguística fronteiriça necessita-se fazer determinadas considerações acerca de algumas leituras necessárias para o decorrer das análises discursivas. A fim de apontar um novo olhar para o deslizamento de sentido da palavra fronteira, a qual será dividida em recortes que compreendem a análise do conceito (discurso internacional), o documento das relações fronteiriças (discurso nacional), que legitima essa discussão metodológica. Buscou-se realizar entrevistas informais com moradores fronteiriços (discurso regional), para realizar um conhecimento prévio de como os cidadãos e cidadãs dialogavam com os argentinos ao fazer as compras, na época do comércio formiga. No entanto, para essas análises será dado enfoque a partir de breves conhecimentos conceituais, dimensões sobre global, nacional, local, docência e diversidade linguística. O recorte temporal é de 2021. Sendo que o recorte espacial se delimita em registrar-se as peculiaridades de as cidades gêmeas fronteiriças São Borja/BR e Santo Tomé/AR. Embasado em um dis-

curso narrativo jurídico e legitimado pelo Decreto Lei 8.636 de 2016 demonstrar-se-á por meio de metodologias procedimentais esses recortes. Pelo fato de a fronteira estar internalizada em cada cidadão ou cidadã da zona fronteiriça.

Percebe-se que, à concretização desse capítulo como pesquisadora realiza-se pesquisas exploratória”. Em relação à pesquisa exploratória Gil (2008, p. 27): “Tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Além disso utilizar-se-á a pesquisa documental. Para Antônio Carlos Gil (2002), “a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, mas diferencia-se dessa pela natureza das fontes que utiliza”. A fim de realizar-se esse capítulo vários caminhos foram necessários para serem percorridos. Utilizando-se metodologias para buscar respostas às indagações que surgiam a partir do desenvolvimento desse. Percebe-se que a palavra metodologia significa: “[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência aberta à discussão, que procure mais a descoberta da realidade do que sua defesa ideológica, é conquista árdua, é modéstia convicta, é sabedoria profunda” (DEMO, 1985, p.44).

Aproveita-se para realizar uma revisão bibliográfica. A partir de as consultas a diferentes obras, artigos científicos, revistas, jornais... Por isso vários procedimentos são necessários para que se possa dar continuidade ao estudo desse tema a que se propôs. Visto que, a pesquisa bibliográfica pode cientificamente comprovar a importância de discutir-se a diversidade linguística como instrumento de integração fronteiriça. A bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como *E-Books*, páginas de web sites....

Sensibiliza-se com a concepção do professor Demo (1985), ao narrar sobre metodologia, que “é um elemento que instrumentaliza os procedimentos a serem tomados na pesquisa, possibilitando o acesso aos caminhos do processo educacional e científico”. Além disso, como mestrande e docente entende-se que há a necessidade de pesquisar-se sobre a competência humana de valorizar a diversidade linguística fronteiriça, na realidade social e educacional. Para que a pesquisa oportunize aos falantes, da zona fronteiriça a fim de que possam obter a interculturalidade, a empatia, a alteridade, a resiliência e respeito ao idioma de outros povos, bem como os saberes linguísticos e culturais. Para Demo a pesquisa é: (2009), “um fator que deve ocupar espaço cada vez maior nas insti-

tuições de ensino, uma vez que, promove o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de objetivos de diferentes níveis, tanto conceituais, como procedimentais”.

Enfim, valer-se-á novamente de uma revisão de literatura em leis, artigos acadêmicos e outras publicações midiáticas para realizar-se um fichamento bibliográfico como uma das etapas. Isso, com certeza é imprescindível. A metodologia, também será de natureza qualitativa, visto que, “a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto” (OLIVEIRA, 2011, p. 24). Tendo como base qualitativa a percepção do fenômeno simbólico dentro do seu contexto sociocultural, a partir do que disseram alguns moradores da zona ribeirinha sobre essas relações sociais, históricas e religiosas dessas municipalidades, pois foram atores populares que vivenciaram muitos acontecimentos nesse espaço geográfico e nos entornos das margens do rio Uruguai. Salienta Goldenberg em relação a importância da pesquisa científica que: “Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos” (GOLDENBERG, 1997). Percebe-se que a preocupação em se realizar essa pesquisa não é a de quantificar, medir, mas tentar compreender como ocorreu no século passado a integração fronteiriça entre ambas as municipalidades e as suas respectivas comunicações interlinguísticas. Para que na atualidade, o processo de ensino aprendizagem em instituição pública, em tempos pandêmicos observa-se o que está sendo feito para propiciar condições de melhoria de diversidade linguística fronteiriça em tempos difíceis e nebulosos, na área das linguagens. E no contraponto dialoga-se com a relevância da escolha do espanhol como Língua Estrangeira. Dessa forma, apreende-se que na pesquisa qualitativa: “A abordagem qualitativa opõe-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria” (GOLDENBERG, 1997). No decorrer das subseções desse capítulo a partir de leituras e das informações recebidas por meio de lives e mídias digitais, que se observa no decorrer dos dias recentes pode abordar-se e pontuar-se algumas considerações, partindo-se do contexto do cotidiano e das relações sociais e culturais para realizar-se com mais segurança e credibilidade argumentos baseados em fatos atuais. Por isso nesse pretende-se utilizar-se da abordagem argumenta-

tiva sugerida pelo autor Secci: “As análises argumentativas vieram para adaptar a produção do conhecimento de política pública à lógica política, para ganhar mais conhecimento útil, temporal e orientado para a ação” (SECCI, 2016). Logo, nesse também serão utilizados argumentos favoráveis ao objeto de estudo deste, que são a escuta das entrevistas, as observações, os relatos de populares e as experiências, já vivenciados pela docente e pesquisadora sobre a relevância da valoração da diversidade linguística fronteiriça pela ideia de proximidade, de facilidade de aprender os idiomas. Porque visualiza-mais pessoas argentinas¹¹ nos mercados, nos passeios turísticos do que americanos e europeus.

Também a pesquisa será de natureza mista, quanti e qualitativa, para Richard (a-pud OLIVEIRA, 2011, p.25): “a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades da coleta de informações quanto no tratamento de coletas de dados por meio de técnicas estatísticas. A referida abordagem de cunho quantitativo trabalha os dados que foram pesquisados para iniciar-se essa contextualização da realidade tendo como pano de fundo a Covid-19. As coletas de dados estatísticos em relação a pandemia em sites foram quanti. Logo, a finalidade para o término desse procedimento metodológico é que ao pesquisar-se, investigar-se e digitalizar-se os dados de fontes históricas, jurídicas seja possível dialogar-se com esse tema.

Resultados e discussão

Como resultado observa-se que após uma amostragem de dez populares entre-vistados informalmente responderam sobre como dialogavam nas compras e no pagamento de mercadorias entre brasileiros e argentinos? Ou seja, observou-se após as narrativas dessas pessoas, que as linguagens eram ferramentas importantes para entenderem-se na comunicação idiomática. Principalmente, nos momentos em que precisavam cruzar o rio Uruguai, na lancha Lolita. Ou em outras para realizarem o comércio formiga. Alguns disseram (dois) que além disso utilizavam-se de gestos. Ou seja, ambos os indivíduos faziam esforço para compreender um ao outro. Perceberam que mesmo inter cruzados os idiomas

¹¹ Avalia-se que o turismo de pessoas de nacionalidade argentina pela municipalidade são-bor-jense ou a passagem fronteiriça visando passeios ao litoral gaúcho ou catarinense está impossibilitado desde o ano passado pelo problema global: a Covid-19. Por causa desse vírus turistas não podem atravessar a Ponte de Integração até o presente momento grifo meu.

conseguiram aprender com o passar do tempo um pouquinho do que os argentinos falavam. Ressalta-se que esse apenas é um pontapé inicial para dialogar sobre a relevância da diversidade linguística na zona fronteira, após o diálogo de que se encontravam os povos na procissão da Nossa Senhora dos Navegantes também. Observa-se que na proximidade do rio Uruguai alguns são-borjenses são descendentes de indivíduos argentinos. Possuem dupla nacionalidade. E esses usam a língua materna adquirida com os pais ou avós o espanhol. E como língua adicional o português que é o idioma usado no Brasil.

Além disso, foram esses sentimentos de pertencimento e de trocas interlinguísticas que faz com que esses dois povos tenham um vínculo de respeito, afetividade, sensibilidade, afeto, ideia de pertencimento, alteridade, identidade, apego ao local e ao rio Uruguai. Compreende-se a perspectiva de ao olhar a fronteira através das línguas permite verificar-se que há a possibilidade das práticas cotidianas nas relações comerciais. Entre eles, o processo de utilizar a linguagem é muito relevante para que haja entendimento, comunicação e desenvolvimento regional. O propósito desse capítulo é focar a diversidade linguística fronteira, ou seja, sensibilizar-se ao perceber que as línguas se relacionam, cruzam-se e se ressignificam, principalmente por ser dinâmica, viva e tem relação de poder, nas trocas cotidianas dos povos fronteiriços, mas com relações internacionais muitas vezes bem burocráticas.

Pois percebe-se que cada um dos povos ama muito o seu idioma em primeiro lugar e a sua nação. No caso de pessoas com nacionalidade brasileira, primeiramente amam a Língua Portuguesa e depois valorizam a Língua Estrangeira, nesse caso o Espanhol. Principalmente nos dias recentes, os estudantes brasileiros cruzam a Ponte de Integração para estudar na Argentina. Ressaltam os pesquisadores que também esse município são-borjense foi rota comercial de vários produtos e de erva mate nessa região.

No início do século XIX, São Borja já havia ganhado um destaque singular perante as demais municipalidades da região, especificamente pela sua localização geoestratégica, às margens do importante Rio Uruguai, muito utilizado tanto como rota comercial para escoar produtos missioneiros (especialmente a erva-mate) como para formar uma importante via de comunicação com o meio exterior ao local (COLVERO, SEVERO, 2016).

No século passado no porto do rio Uruguai saiam embarcações para realizar o Comércio Formiga¹², que eram realizados entre compras e vendas de produtos entre argentinos e brasileiros, que eram feitas em Santo Tomé. Uma das hipóteses argumentativas que se questiona nesse capítulo é de que para realizarem essas comunicações entre os povos internacionais brasileiros e argentinos acredita-se que se usasse um portunhol entre os povos ribeirinhos. Estudar elementos cujo vestígios linguísticos do guarani, do espanhol e do português são importantes, na contemporaneidade, para o legado da posteridade. Deve ser instigada e valorizada a política linguística, pelo viés educação pública, na escola. Analisa-se que nos processos de integração de comércio, atividades religiosas, encontros culturais nos quais os cidadãos se conhecem e tem de utilizar a fala para se expressar pode muitas vezes sentir-se tímido. Para muitos já é difícil falar a própria língua materna. Imagina falar com uma pessoa desconhecida e argentina um espanhol coloquial. Sem que essa pessoa tenha esse conhecimento linguístico.

Nesses espaços fronteiriços são praticadas trocas simbólicas, mas tem de haver o uso das linguagens. Para que haja a interação social. Mesmo que sejam de diversidade linguística um pequeno entendimento do discurso do outro deve ser entendido para isso usa-se da empatia. Ou seja, procurar conhecer o diferente e respeitar a língua do outro é uma excelente iniciativa e deve ser iniciada na instituição pública. Observa-se que os homens nascem, crescem e desenvolvem-se. Todos estão sujeitos às misérias, às riquezas, às dores, às depressões etc. Porém são incluídos a eles os direitos, isto é, a igualdade e a diferença. Cada cidadão tem direito de pertencer a um grupo e nesse grupo ser peculiar.

Ser cidadão não tem apenas a ver com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram

¹² Algumas pessoas atribuíam por meio da oralidade e informalidade a designação de chibeiros para os brasileiros ou brasileiras, que compravam dos argentinos produtos tais como feijão, farinha de trigo, azeite, sabão, balas, doce de leite, doce de batata doce (batatada), carne, massa, alfajor etc. Posteriormente, vendiam no comércio local são-borjense, no centro ou em outros bairros de maneira informal. Ou viajavam de trem para levar para outras localidades essas mercadorias e revendê-las. Esse comércio ajudava muitas famílias ribeirinhas e outras a sustentarem sua família com o lucro dessas vendas. Outras pessoas diziam que isso tudo era um contrabando. Esse registro é realizado por escutar pessoas que apenas comentavam ou faziam essa prática de comércio. As pessoas entrevistadas também dizem que essa comunidade ficou com menos recursos financeiros após a vinda da Ponte de Integração. Apenas para fins de registros, publique-se esses dados coletados por meio da fala de pessoas que tinham parentes envolvidos nesse negócio (grifo meu).

em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades (CANCLINI, 1977).

A questão a ser discutida após as ilustrações das práticas sociais fronteiriças é de realizar-se um registro de que muitos discentes não têm conhecimento da existência desse processo de estruturação de diversidade linguística, dessa região missioneira e fronteiriça. Justifica-se esta escolha de temática, primeiramente, pela necessidade de ressaltar que a diversidade linguística é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento regional fronteiriço, econômico, cultural e educacional na municipalidade são-borjense. Porque São Borja, anteriormente foi uma Missão jesuítica-guarani, hoje uma municipalidade com muito potencial para desenvolver-se economicamente e social, na fronteira. Por conseguinte, algumas contribuições ficaram impregnadas na arte, na cultura, no idioma e na educação, até mesmo depois que os padres jesuítas espanhóis foram expulsos desse território, como consequência do Tratado de Madri, em 1750. A partir daí as pessoas que permanecerem nesse território começaram a escutar o idioma português que falavam os novos conquistadores portugueses, mesclando com as línguas que já usavam. Uma hipótese surge daí a diversidade linguística conhecida hoje poucas pessoas residentes na fronteira.

A fim de obter-se uma melhor compreensão dos resultados e das discussões em relação ao tema propõe-se em analisar alguns conceitos, dimensões e indicadores a fim de embasar-se teoricamente o capítulo, cuja finalidade é provocar uma reflexão a fim de encontrar respostas às indagações. Em tempos pandêmicos como vive-se ainda nesses dias atuais em que as escolas permanecem fechadas sem as aulas presenciais para uns, a fim de preservar as vidas pois os familiares entenderam que seria melhor. Enquanto outros começam a retornar aos poucos tentando cuidar-se por meio de as medidas preventivas. Embora continue sendo disseminada informações à população, mais conhecimentos e alertas de como se proteger ao sair casa, quem precisa trabalhar. Sabe-se que ao se proteger há meios de evitar-se o colapso do Sistema Único de Saúde (SUS), novamente. O SUS foi criado pelos constituintes de 1988, na 267ª Sessão da Assembleia Nacional Constituinte, subordinado ao Ministério da Saúde é super relevante o país o ter como aliado na ajuda da saúde pública aos contaminados pelo coronavírus ou para as pessoas que precisam de tratamento de outras do-

enças.

Por esse motivo os docentes e os discentes das redes educacionais estão cumprindo com o que determina a Medida Preventiva. No entanto, em casa podem fazer as atividades programadas, que foram enviadas pelos docentes durante esse período de distanciamento social, para não ser infectado (a), quem escolheu não ir à aula presencial. Sabe-se que deve ser evitada a aglomeração das pessoas em um mesmo ambiente. Salienta-se que as instituições públicas foram fechadas para que as vidas humanas pudessem ser preservadas. Atualmente, as escolas estão reiniciando as atividades presenciais sem a obrigatoriedade. Deixando a família decidir o que acham melhor. Porque essa doença é causada pelo Covid-19. Esse vírus tornou-se uma das maiores epidemias do século XXI afetando todos os países. Por isso, é recomendável, a partir da política pública de saúde a necessidade de utilizar-se da máscara em lugares fechados. Porque muitas crianças não sabem ainda bem como se cuidar para evitar o contágio.

Constata-se que as crianças e os adolescentes necessitam da socialização para sentirem-se mais felizes e confiantes. Será que iriam manter o distanciamento social necessário, na sala de aula? As crianças foram acostumadas a emprestar o seu material para quem não tivesse. E se emprestar para alguém que está assintomático? E ao receber o material emprestado como iria higienizá-lo na sala de aula, caso não tivesse consigo um álcool gel? E professor e professora que tivesse no grupo de risco iria voltar para mediar os conhecimentos com os seus discentes? Essas questões ainda são pontuadas o tempo trará as respostas às indagações. Entretanto, fazendo uma retomada desse conhecimento prévio, indaga-se se não seria uma decisão inédita, das decisões direcionadas a distanciamentos em larga escala, porque não eram necessariamente, imprevisto, como evidência Cheng et al. (2007) que corrobora afirmando o seguinte: “indicava a possibilidade do desenvolvimento do vírus SARS-CoV, a partir de mutações naturais ou artificiais possíveis na China, bem como a necessidade de se preparar para novos surtos”. Tudo indica que haverá o retorno às instituições escolares e questiona-se o seguinte: “A sua escola está pronta à retomada? E de que maneira está utilizando-se da prática pedagógica para pontuar a diversidade linguística fronteiriça nas aulas presenciais e assíncronas?”

Como dizia Cora Coralina: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Após a passagem do Covid-19, refletir-se-ia assim: E será que não há o risco de um retorno desse mesmo vírus? Sabe-se hoje, que a pessoa que foi positivada pode sofrer uma reinfecção caso não se cuide. Ficaremos usando

a máscara por mais tempo? São questões que só o futuro poderá contrapor. É claro, que a ciência irá dar as cabíveis respostas, a partir de muitas experiências científicas. Um fato positivo é que com a chegada do Covid-19 a ciência por muitas pessoas passou a ser respeitada, embora ainda alguns acreditem no negacionismo, infelizmente. Entretanto, relata-se que nessa época embora tempestiva, pois a educação sofre um impacto frente a Covid-19 sente-se a necessidade de dar continuidade ao Projeto de Pesquisa inicial que foi defendido para obter-se a aprovação a discente do Mestrado Profissional de Política Pública, da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja/RS. Aproveita-se esse capítulo para realizar uma retomada de discussão sobre à atualidade. Desse modo foi perceptível que as municipalidades fronteiriças poderiam desenvolver-se internacional e regionalmente. E para isso, na contemporaneidade foi expedida a Portaria Nº 125, de 21 de março de 2014, por meio do Ministério da Integração Nacional na tentativa de estabelecer o conceito de cidades gêmeas nacionais. O Art. 1º conceitua como cidades-gêmeas:

Os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional (PORTARIA Nº 125/2014)

Na lista estão incluídas as municipalidades São Borja/BR e Santo Tomé/AR são enquadradas por atender aos critérios¹³ de cidades gêmeas. Necessita-se recuperar as memórias linguísticas utilizadas pelos povos fundadores dessa municipalidade. E é por meio de políticas públicas educacionais que a docente poderá registrar esse resgate histórico-cultural linguístico. Ou seja, necessita-se valorizar-se a diversidade linguística fronteiriça na cidade gêmea¹⁴ de São Bor-

¹³ O MINISTRO DE ESTADO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL, Interino no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição e o art. 27, inciso XIII, alíneas "a" a "c", "l" e "m", da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003 considerando a necessidade de se estabelecer conceito oficial de cidades-gêmeas de cidades estrangeiras na linha de fronteira do Brasil, bem como os critérios definidos para a classificação de cidades brasileiras como cidades-gêmeas, tendo em vista as crescentes demandas pelos municípios de políticas

ja/RS. É legitimada essa discursividade pelo amparo jurídico legal, isto é, por meio do Decreto Lei 8.636/2016. Nele é contemplado o direito à educação. Visto que as cidades gêmeas têm uma relação histórica, econômica, plurilíngue, cultural, social e interligadas pela infraestrutura. Nela encontra-se registrada a obrigatoriedade do ensino de História e Geografia para os fronteiriços utilizando-se de ambos os idiomas para uma melhor compreensão. Observa-se essa necessidade, visto que foi dialogado no Curso Internacional I Comitê de Integração Fronteiriça São Borja-RS/ Santo Tomé-Ctes, no qual foi discutida na Comissão de Educação, Cultura e Universidades essa questão em relação a diversidade linguística e futuros convênios que poderiam concretizar-se em intercâmbios de zona fronteiriça. Na Argentina, em Santo Tomé, província de Corrientes, os discentes utilizam-se de intervenção pedagógica plurilíngue: espanhol, guarani e português.

Já que uma melhor compreensão da diversidade linguística pode propiciar condições de Integração regional e melhores relações comerciais, educacionais e culturais entre ambos os municípios. Percebe-se que na aquisição de uma segunda língua, a (o) aprendiz quando distingue a regra de uma estrutura linguística analisa o seu uso inadequado e acessa o conhecimento linguístico. Sobre essa língua é exposto formalmente. O portunhol¹⁵ pode ser entendido como uma passagem do português para o espanhol por estudantes brasileiros, porém não cabe ao contrário. Sendo o “dialeto fronteiriço uma prática linguística, que se estabelece na fronteira variando de acordo com cada situação fronteiriça, pois o saber é internalizado” (ELLIS,1997). Nesse pretende-se deixar nítido a relevância dos idiomas linguísticos bem como a necessidade de que discentes

públicas específicas para estas cidades; e considerando a importância das cidades-gêmeas para a integração fronteiriça e, conseqüentemente, para a integração sul americana.

¹⁴ Segundo o Ministério da Integração Nacional (2005), as cidades-gêmeas são núcleos urbanos relativamente interdependentes localizados de um lado e de outro dos limites transfronteiriços que apresentam vetores, tanto, convergentes, derivados do elevado potencial de integração transnacional, quanto divergentes, oriundos das novas ameaças e dos contenciosos característicos das fronteiras, motivo pelo qual se justifica a definição estratégica de políticas públicas focalizadas. Cujas a Portaria 125 de 21 de março de 2014 baseada no artigo 87, da CF/88, parágrafo único, II. Conforme Decreto Lei 8.636/2016 interioriza o tratado Brasil e Argentina. Ou seja, interioriza significa que o tratado passa fazer parte da Legislação Brasileira.

¹⁵ Sturza (2006, p.122) aponta que o termo portunhol entendido como um processo de aprendizagem aparece em alguns discursos acadêmicos como os da linguística aplicada.” Designa uma prática linguística deficitária, uma passagem entre uma língua e outra, por isso nem uma língua

entendam bem a língua materna para posteriormente compreender o espanhol.

O papel da distância linguística na transferência da língua materna para a língua estrangeira, afirma que há uma influência psicotipológica, ou seja, as percepções ou crenças que os alunos têm sobre o distanciamento linguístico entre a LM e a LE influenciam fortemente no aprendizado da língua alvo. Quanto mais próximas são a LM do aluno e a LE que ele está aprendendo (KELLERMAN,1977).

Além disso, a “integração regional constitui-se em extraordinária forma de fortalecimento institucional dos municípios fronteiriços, a partir de processos participativos, com o objetivo de diminuir as desigualdades e buscar o efetivo desenvolvimento (CANZA; VARGAS, 2019). A atuação dos municípios torna-se decisiva porque é a partir do local e do seu entorno que se processa acentuadamente a integração regional na faixa de fronteira, por isso urge a necessidade de dialogar nas instituições públicas de Educação Básica a diversidade linguística fronteiriça como oportunidade de integração regional. Ofertando o espanhol como uma língua estrangeira, que pode aproximar a comunidade fronteiriça.

De tal modo, a formulação de diferentes políticas para a cooperação, integração e desenvolvimento das localidades situadas em faixa de fronteira vem sendo estimulada pelos governos do Brasil e Argentina, a exemplo da Lei Federal nº 26.523/2009 da República Federal Argentina e do Decreto Federal da República Federativa do Brasil nº 8.636, de 13 de janeiro de 2016¹⁶, cuja proposta é facilitar a convivência das localidades fronteiriças vinculadas e impulsionar sua integração por meio de um tratamento diferenciado à população em matéria econômica, de trânsito, de regime trabalhista e de acesso aos serviços públicos e de educação. Percebe-se que atrelado ao tema há muitos vieses que merecem posteriormente ser elencados. Pensar no que diz o artigo 21 da CF/88 é de

nem outra. Nesse caso, não está significada por se constituir em uma relação entre línguas tal como ocorre com as línguas da fronteira”. Apenas usa-se essa expressão, para exemplificar. Pois muitos fronteiriços usam dizer “estou falando o portunhol e estamos nos entendendo”. Mas deixa-se claro que nesse capítulo pretende-se focar no uso de dois idiomas o português como uma língua materna e na importância de utilizar-se como língua estrangeira o idioma espanhol pelo fato de ser a língua mais usada na América Latina. Além disso, nas cidades gêmeas que se destaca nesse o relevante é o uso desses dois idiomas por serem mais fáceis de compreender além ter uma proximidade pelo contexto fronteiriço (grifo meu).

¹⁶ COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat - Taquara/RS - Edição Especial II SNDR, jan. 2019

real significado estabelece que é competência de a União manter relações com outros Estados estrangeiros, por meio da celebração de tratados internacionais. “Dye sintetiza a definição de política pública como o que o governo escolhe fazer ou não fazer (SOUZA, 2006). Como futura Mestra em Políticas Públicas, espera-se que haja políticas públicas educacionais, que viabilizem um progresso no processo ensino aprendizagem de diversidade linguística fronteiriça. Para tal o governo de cada Estado nação deve ter o entendimento dessa relevância. Visto que, no passado já houve mais diálogos sobre essa questão do que no presente. Percebe-se como a autora Souza argumentou tem vezes que o governo decide não fazer políticas públicas. Observa-se até pelo fato de o espanhol não ser contemplado na Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo para o ensino atualmente.

Para isso é necessário verificar-se se os docentes estão aplicando a intervenção pedagógica diária de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. No PCN (1997, p. 43) lê-se que: “A pesquisa sobre a língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento”. A fim de obter-se êxito na sala de aula, em língua portuguesa, com cada discente, é imprescindível respeitar singularidade e o ritmo próprio, utilizando-se das exigências contidas no Plano Nacional de Educação (PNE). Nele salienta a importância de alimentar o estabelecido em Lei, visando a articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações de poder público, instigando-se dessa forma os objetivos de erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Analisa-se que é relevante que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa, recebam atendimento desde pequeninas, nas Escolas de Educação Infantil, gratuita e de boa qualidade para que possam aprender a ler, escrever, falar e ouvir, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. “A efetivação das políticas públicas de educação envolve e depende do envolvimento de ações de diversos segmentos relacionados à educação. São produtos da interação entre ações governamentais e os diversos sujeitos educacionais” (CORDIOLLI, 2011). Infelizmente nesse momento em que as fronteiras estão fechadas para pesquisar, realizar seminários e encontros entre pesquisadores são-borjenses e os da municipalidade de Santo

Tomé fica difícil dialogar sobre diversidade linguística.

Por isso é relevante que a escola atente para que todos envolvidos na instituição saibam da valoração da diversidade linguística. Salienta-se que surgiu uma nova alternativa para melhoria de qualidade educacional linguística, visto que conforme Novo Referencial Curricular Gaúcho¹⁷: “No Ensino Fundamental, as competências incluem a leitura e a interpretação de textos variados (...) além disso, entre as principais propostas estão a de conhecer e analisar os diferentes povos que colonizaram o RGS em um trabalho integrado”. Um novo paradigma vem reafirmar o que o objeto de estudo desse propõe-se a fazer.

Para fins de recorte espacial, percebe-se que o Brasil e a Argentina, após o Tratado de Assunção, em 1991, com a criação do MERCOSUL, continuaram estreitando as suas relações internacionais exercendo influências em virtude de suas aptidões de governabilidade¹⁸ política sobre limites fronteiriços. Sensibiliza-se ao notar-se que a população de ambas as municipalidades, até mesmo por causa da mobilidade espacial, dissemina informações por meio de rede ou de integração, utilizando-se do entendimento idiomático e de práticas culturais e sociais, que os seus povos originários guaranis preservaram seu idioma materno. “A política linguística é inseparável de sua aplicação” (CALVET, 2007), isto é, quando Estados definem uma política linguística, faz-se necessário, também, definir as ações que podem ser alimentadas na pauta geral das discussões governamentais, que permitirão a efetivação de tal política. Já houve convênios entre as duas municipalidades para que a professora brasileira lecionasse português em Santo Tomé, enquanto a Argentina aplicava intervenção pedagógica de espanhol. Esse acordo foi intitulado Programa Escuelas Interculturales de Fronteira (PEIF) institucionalizado pela Universidade Federal de Santa Maria, foram demandas de políticas públicas governamentais e que já foram extintas. “As políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades” (CALVET, 2007). Consequentemente é função da Política Linguística, enquanto área do conhecimento, clarear esses laços estreitos fronteiriços, pois o não-fazer em política também é um fazer político. Logo, é sabido que a situação de diversidade linguística fronteiriça imprime na fala de uma região graus distintos de complexidade, gerando expressões

¹⁷ Retirado da Folha de São Borja, de quarta feira, 26 de setembro de 2018, p.10.

¹⁸ Governabilidade: qualidade de governável. Controle, por alguns meios, de modo que um conjunto de resultados seja obtido.

híbridas, criações lexicais, sotaque marcado por influências de línguas vizinhas, sem contar a diversidade de situações que precisam ser levadas em conta, especialmente no sistema educacional das zonas de fronteira.

Conclusão

Constata-se para que possa haver uma melhoria educacional é importante observar-se como estão atualmente constituídas as políticas públicas educacionais da municipalidade são-borjense. Existe um Programa de Tempo Integral que contempla aprendizes em Atividade Complementar de Português e Espanhol na Escola Estadual de Tempo Integral Viriato Vargas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sensibiliza-se com a educação, pois segundo o Artigo 205 a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mesmo em tempos pandêmicos estão sendo contemplados os aprendizes com educação. Docentes trabalham em duplas jornadas a fim de propiciar atividades que os contemplem. Visto que, a escola deve ter como prioridade a valoração de a diversidade linguística para os (as) discentes, pois todos devem receber educação de qualidade, nas instituições públicas. No artigo 3º da CF/88 Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: parágrafo III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

Na atualidade urge a necessidade de melhoria de qualidade linguística de ensino e busca-se para sanar a problemática oferecer as diversas linguagens como forma de ajudar rever os objetivos, refletindo sobre a prática pedagógica, preparando um planejamento idiomático bilingue a fim de orientar o trabalho em sala de aula, para que possam valorizar a língua materna e respeitar a língua estrangeira fronteiriça. Para demonstrarem uma melhor participação nas Atividades Complementares, da Escola de Tempo Integral. Sabe-se que os educandos devem obter uma melhoria educacional, na escola, por meio de conhecimentos de diversidade linguística entre outros, mas ainda se observa que há discentes que chegam no Terceiro Ano, das Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem estar alfabetizado. E aprender uma Língua Estrangeira desde pequeninos de maneira lúdica pode aguçar a curiosidade; melhorar a autoestima e autocontrole;

ser uma motivação etc. Destaca-se na história de São Borja cidade gêmea a qual foi constituída, após a vinda de padres jesuítas espanhóis, que atravessaram o rio Uruguai, para fundar a Redução de São Francisco de Borja. Juntos, cooperaram para que houvesse a formação de uma redução missioneira, na banda oriental do rio Uruguai. Foi a partir desses contatos diários, que o idioma espanhol e o guarani passaram a ser utilizados na formação linguística cultural dos povos. Devido a importância de intercâmbio fronteiriço escolheu-se nesse capítulo essa temática sumamente relevante para a integração regional. A Constituição Brasileira de 1988, diz em seu artigo 207 que “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino e extensão. Pensando-se nesse sentido discute-se a pesquisa e o ensino como propositivas de conhecimento do local onde vivem os são-borjenses.

Propiciar condições para que o discente valorize a sua língua materna, aprenda também a respeitar e apreciar o espanhol, como segunda língua, de zona fronteiriça, para que não fique estagnado no tempo sem ser utilizada essa língua, pois foi um recurso cambiante muito utilizado nesse território fronteiriço, no comércio formiga, na Procissão da Nossa Senhora dos Navegantes, no carnaval etc.

Assim, propiciará condições de melhoria nas habilidades linguísticas, dos discentes, para sanar essa falta de aprendizagem linguística, poderá ser contemplada a partir do bilingue regional propiciado pelo Mercosul e colocado em prática. Segundo a Emenda Constitucional¹⁹, que acrescenta ao artigo 215 da CF/88 instituindo o Plano Nacional de Cultura, o qual pontua no parágrafo I, “defesa e valorização do patrimônio cultural” e II “produção de bens culturais” socializar e integrar esses conhecimentos de integração é imprescindível. O idioma é um bem cultural intangível e a população tem de ter conhecimento desses saberes. Inclusive alguns discentes brasileiros também realizam intercâmbio regional educacional, artístico e cultural entre ambos os povos brasileiros e argentinos, por meio de permutas, estudos em graduações, na Argentina e apresentações artísticas. Ou seja, a fim de valorizá-los como bens patrimoniais imateriais, nas diferentes modalidades de ensino de Educação Básica.

Portanto, ainda há pontos relevantes para continuar-se essa discussão de

¹⁹ Emenda Constitucional nº 48 de 2005. Brasília, 10 de agosto 2005.

que a diversidade linguística fronteiriça deve ser contemplada nas instituições públicas. Na fronteira é muito importante aprender, mesmo em tempos pandêmicos. Registra-se que se vive em épocas difíceis. Há uma ampla desigualdade de alunos (as) em diferentes situações econômicas. Tem aprendizes que nem tem acessibilidades as tecnologias. Fica restrito o acesso remoto a educação digital. Por isso são importantes as demandas de políticas que pudessem investir na educação com programas governamentais que contemplem a diversidade linguística fronteiriça.

Urge a necessidade de políticas públicas que ofereçam condições sociais e culturais para que haja democratização de acesso digital. Como docente de formação constata-se que a estrutura tecnológica ainda traz muitas dificuldades, pois uns discentes não possuem acesso, enquanto outros acostumados ao sistema presencial, não tem interesse nas aulas síncronas. Embora aos poucos discentes tem possibilidades de retornarem às aulas presenciais. Poderá haver alta evasão escolar, diminuir a aprendizagem, nas linguagens, dificuldades na socialização etc. Enquanto muitos optam pela retirada do material impresso, mas não fazem a devolutiva do material. É tempo de semear afeto, empatia, resiliência, amorosidade, pois só a educação constrói e transforma à sociedade.

Referências

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pela Emenda Constitucional de Revisão nº 1 a 6/94. -Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. PCN: *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2004.

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CANZA, I; VARGAS, M.A. A autonomia dos municípios brasileiros e o

desenvolvimento da integração regional de fronteira. COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat - Taquara/RS - Edição Especial II SNDR, jan. 2019.

CHENG, Vincent C.C. et al. Severe acute respiratory syndrome coronavirus as an agent of emerging and reemerging infection. *Clinical microbiology reviews*, v. 20, n. 4, p. 660-694, 2007.

CORDIOLLI, Marcos Antonio. *Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil*. Curitiba: Ibepex, 2011.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. *Formação Docente para a Diversidade*. Curitiba, PR:IESDE,2018.

COLVERO, R. B.; SEVERO, M. A construção e a disputa pela hegemonia patrimonial em São Borja (RS): de primeiro dos Sete Povos Missioneiros à terra dos presidentes. *Revista Confluências Culturais*. V.5, p. 43, 2016.

DEMO, Pedro. *Introdução à Metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1985.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

JORNADA, E. F. A Covid e as Demandas Estratégicas de Políticas Públicas Educacionais de Zona Fronteiriça. IN: ALMEIDA, VARGAS; ed. *Educação & Transformação Social: (re) unindo práticas de ensino, pesquisa e extensão*, Bagé / RS: Faith, 2020, p. 139-163.

_____. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 JAN.2001.

MEIRELES, Cecilia. *Renova-te*. In: *Cânticos*. São Paulo: Editora Moderna, 1982.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas de administração*. 2011. 72f. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.

PINTO, M.; AZEVEDO, D. S.C.; CEOLIN, L. Realidades Socioespaciais na região ribeirinha entre São Borja-Brasil e Santo Tomé-Argentina. Ano XVI, V. XVIII/ Rio de Janeiro, p.1- 25, 2020.

PINTO, Muriel. “Primeiro dos Sete Povos das Missões” a “Terra dos Presidentes”: Uma Análise das Políticas e Representações do Patrimônio na Cidade Natal de Getúlio Vargas. Revista Patrimônio e Memória. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.6, n.2, p. 250-275, dez. 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatathy. *Além das fronteiras*. IN: MARTINS, Maria Helena (Org.). Fronteiras culturais: Brasil-Uruguai-Argentina. São Paulo: Ate-liê Editorial, 2002. p.35-39.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-215, 1992.

RANKEL, Luiz Fernando. *Profissão Docente*. Curitiba, PR:IESDE S/A.,2016.

ROMANOSWSKI, Joana Paulin. *Formação e Profissionalização docente*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SECCI, Leonardo. *Análise de Políticas Públicas: Diagnóstico de problemas, recomendações de soluções*. São Paulo: Cengage Learning,

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. Sociologia. Porto Alegre, ano 8, nº16, jul /dez 2006.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisas, Caderno CRH 39: 11-24, 2003 PASSERON, Jean-Claude. 1991. Le Raisonnement Sociologique. L'espace Non-Popperien du Raisonnement Naturel. Paris: Nathan.

SCHERER JUNIOR, Charles; CHIAPPINI, Carolina G. Fronteiras Culturais: algumas considerações sobre o tema. Revista Eletrônica CELPCYRO, Porto Alegre, 2011.

STURZA, Eliana. R. Línguas de Fronteira e Política de Línguas. Uma História das Idéias Linguísticas. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) Universi-

dade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VASCONCELOS, José Antonio. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Capítulo 12 - Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo: novas formas de ensinar e aprender

Fernanda de Magalhães Trindade¹

Aline Prestes Roque²

Introdução

O presente trabalho é resultado de um projeto de ensino, idealizado pelos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo e em Tecnologia em Gastronomia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus São Borja (RS), como estratégia educacional para enfrentar a crise provocada pela COVID-19, após a suspensão do calendário acadêmico, no dia 15 de maio de 2020. O projeto foi selecionado para participar do Prêmio Interamericano em Modelos Educativos Inovadores em Educação Superior – Prêmio MEIN, sendo apresentado de forma virtual em outubro de 2020.

Mesmo com a suspensão das atividades letivas – educação formal –, com a interrupção das aulas e da transmissão dos conteúdos curriculares previstos, mesmo sem o registro de participação e presença dos estudantes, a orientação era que os docentes da instituição deveriam manter o contato com os alunos, transmitindo conhecimento e mantendo-os motivados para um retorno próximo.

Devido à proximidade dos cursos de Gestão de Turismo e Gastronomia, por pertencerem ao mesmo eixo tecnológico – Turismo, Hospitalidade e Lazer – e por já terem trabalhado em conjunto e com sucesso na Semana Acadêmica de Turismo e Gastronomia, decidiu-se criar um evento *online* destinado aos dois cursos. Desde o início acreditou-se que o trabalho conjunto fortaleceria as atividades e garantiria um público maior.

¹ Professora do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja/RS/Brasil; Coordenadora do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo; Doutora em Educação nas Ciências (Unijuí); Mestra e Bacharela em Turismo e Hotelaria (Univali). E-mail: fernanda.trindade@ifarroupilha.edu.br

² Professora do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja/RS/Brasil; Coordenadora do Curso de Tecnologia em Gastronomia; Mestra em Desenvolvimento (Unijuí); Bacharela em Gastronomia (Univali). E-mail: aline.roque@ifarroupilha.edu.br

Assim surgiu a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, para responder a situação problemática: Como manter a motivação dos acadêmicos dos cursos de Tecnologia em Gastronomia e em Gestão de Turismo, do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja (RS), de forma que continuem vinculados com a instituição e agregando conhecimento, após a suspensão do calendário acadêmico devido a pandemia provocada pela COVID-19?

Como resposta ao problema enfrentado, a finalidade do evento proposto foi desenvolver, junto à comunidade acadêmica, diferentes atividades relacionadas aos dois cursos, na modalidade virtual, como forma de manter o vínculo entre alunos e a instituição, durante a suspensão do calendário acadêmico, oportunizando espaço de aprendizagem e trocas de experiências.

1. A Instituição de Ensino

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Atualmente, é composto pelas seguintes unidades administrativas³: Reitoria (Santa Maria/RS), campus Alegrete/RS, campus Frederico Westphalen/RS, campus Jaguari/RS, campus Júlio de Castilhos/RS, campus Panambi/RS, campus Santa Rosa/RS, campus Santo Ângelo/RS, campus Santo Augusto/RS, campus São Borja/RS, campus São Vicente do Sul/RS, campus Avançado Uruguaiana/RS, Polos de Educação a Distância, Centros de Referência (IFFAR, 2015).

Sua missão é “promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável”. Já a visão prima pela “excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para a educação básica e em inovação e extensão tecnológica”. Entre os valores dessa instituição, estão: a ética, a solidariedade, a responsabilidade social e ambiental, o comprometimento, a transparência, o respeito, a gestão democrática (IFFAR, 2016a).

O IFFar, campus São Borja, foi criado pelo Plano de Expansão da Rede

³ A Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais e definiu parâmetros e normas para a sua expansão, que poderão ocorrer mediante a constituição e a estruturação das seguintes unidades administrativas: Campus, Campus Avançado, Polo de Inovação, Polo de Educação a Distância e Centros de Referência (IFFAR, 2015).

Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase II. Sua implantação vem preencher um vazio regional de ensino técnico, principalmente na área de tecnologia e serviços no município. Dessa maneira, tal instituição contribui para o desenvolvimento da região e o estancamento do êxodo dos jovens, que partem em busca de oportunidades de profissionalização em outras regiões do estado e do país (IFFAR, 2016b).

O campus foi sediado em São Borja para fortalecer setores com potencial de desenvolvimento no município e na região. Os cursos ofertados pela instituição dividem-se em cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnico subsequente, tecnológicos, bacharelado e licenciatura, sendo eles: Técnico em Eventos e Técnico em Informática (integrados ao ensino médio), Técnico em Cozinha (PROEJA), Técnico em Logística, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Gastronomia, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciaturas em Física e em Matemática. Dentre estes, analisamos neste trabalho uma proposta desenvolvida pelos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo e em Gastronomia.

2. A educação popular e o aprendizado conjunto

Paulo Freire destaca-se no cenário brasileiro como pesquisador da Educação Popular, voltada às classes sociais menos favorecidas social e economicamente, como é o caso dos Institutos Federais, instituições que ofertam educação gratuita e de qualidade. Freire (2008) acreditava que a escola deve permitir a construção de concepção de mundo que correspondam aos interesses de determinada classe. O objetivo da escola é ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo.

Neste contexto, a interação da experiência do aluno com a experiência do professor é de extrema importância. Para Tardif (2005), a interatividade caracteriza o principal objetivo do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro dessas interações.

A Educação Popular vai além dos conteúdos e saberes transmitidos pelo professor, nasce a partir da cultura dos estudantes, em um processo de criação e produção de conhecimentos conjuntos. Esses valores são empregados no Instituto Federal Farroupilha e, após a suspensão do calendário acadêmico, devido a

pandemia provocada pela COVID-19, foram também viabilizados na Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, que trabalhou com a concepção de que o aluno precisa que lhe sejam facilitadas as condições para o autoaprendizado.

Não se nega aqui a autoridade do professor, ao contrário, atribui-se a ele um papel diretivo e informativo. O profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Nesse sentido, as experiências profissionalizantes são muito importantes, e trazer para o meio acadêmico profissionais experientes fazem com que se torne mais acessível o aprendizado, possibilitando ao aluno fazer a sua leitura de mundo. Na expressão do educador Paulo Freire "trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)" (FREIRE, 2004, p.71).

Durante a realização da Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, os acadêmicos de ambos os cursos foram convidados a participar ativamente da organização, indicando temas e profissionais de seu interesse, sinalizando para os educadores e levando para a sala de aula – neste caso virtual – suas curiosidades, preferências e parte de sua cultura.

Nesse intuito, as palestras contaram com a participação dos alunos como organizadores, sugerindo nomes de palestrante e mediando as atividades. Questões relativas aos temas de discussão indicados pelos próprios estudantes foram exploradas, o que segundo Freire (2008) permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Assim, não apenas o aluno, mas também o professor aprende com o repertório que cada um leva para a escola. Parte-se da ideia de que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p.68).

2.1 A educação não formal: novas formas de ensinar e aprender

A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo surge em um momento de suspensão do calendário acadêmico, devido à crise provocada pela COVID-19, quando os conteúdos curriculares, os registros de frequência e ausência, as avaliações e todas as práticas relativas ao ensino formal foram temporariamente canceladas. Neste sentido, os cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo e em Gastronomia do IFFar, campus São Borja, tiveram que se reestruturar e repensar propostas que, além dos conceitos fundantes da Educação Popular, vão de encontro aos pressupostos da Educação Não Formal.

Na busca permanente por conhecimento, as fronteiras entre a Educação Formal e a Não Formal, em muitos casos, não são muito rígidas. Segundo Gadotti (2012), diferentemente dos currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, e que desprezavam o “não formal”, considerando-o como “extraescolar”, hoje os currículos interculturais reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação.

Durante o período de Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, a instituição conseguiu englobar todas as ações e relações da escola com o conhecimento científico e com os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas e dos profissionais do mercado de trabalho, proporcionando para os alunos e servidores um momento dinâmico, interativo, complexo e que exigiu muita criatividade. Podemos pensar esse projeto de ensino como uma Educação Não Formal, caracterizada como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (LA BELLE, 1982, p.2 apud GADOTTI, 2012, p.7).

Acreditamos que a melhor forma de definir a Educação Não Formal é por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à Educação Formal. A educação ultrapassa os limites das paredes da escola, dos conteúdos curriculares previstos em ementas e planos pedagógicos de curso. Vai além, engloba as experiências de vida dos estudantes e os processos de ensino e aprendizagem não formais. Como afirma Paulo Freire, “se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (FREIRE, 1997, p. 50). Nesse sentido, a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo oportunizou a alunos, professores e instituição a aproximação com o mercado de trabalho, com o conhecimento acadêmico e com o conhecimento não formal, adquirido através de experiências práticas do dia a dia de profissionais de diversas áreas.

O conhecimento adquirido espontaneamente e aquele que é transmitido ou ensinado por alguém são diferentes. Para Gohn (2011, p.107), “o que diferencia a educação não formal da informal é que na primeira existe intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos”.

No que se refere à educação informal, esta decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é caso de educação familiar.

Durante os dezenove encontros da Maratona *Online* foi possível apresentar para os alunos o leque de opções profissionais que as áreas de gastronomia e turismo trabalham. Nesse contexto, os conhecimentos dos profissionais e a didática dos professores proporcionaram a prática como ação, transformando toda a relação existente entre teoria e prática no processo de aprendizagem e do conhecimento real do aluno.

Segundo Anthony Giddens (1991), as atividades de ensino, pesquisa e extensão necessitam de mudanças reais, e essas mudanças precisam adaptar-se a era da informação. Nesse período de incertezas, diante do cenário de pandemia mundial, o ensino remoto levou a comunidade acadêmica a rever o processo de ensino aprendizagem, utilizando tecnologias da inovação, conhecimentos que foram reforçados durante a Maratona Online de Gastronomia e Turismo.

Ser professor, neste cenário pandêmico, reforça ainda mais que as dificuldades se revelam de formas diferenciadas, fazendo com que ensinar seja como agir na urgência e decidir na incerteza. Tardif (2005) amplia este conceito de ensino para além da dimensão da transmissão de conhecimento, pois considera que ensinar é comunicar-se constantemente, dialogar com os outros (colegas, alunos e gestores), dividir, seja na sala de aula, seja na instituição como um todo ou, nesse momento de pandemia mundial, conectados através da internet, num mesmo universo signifiante.

3. A maratona *online* de gastronomia e turismo: descrição da experiência

A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, como já mencionado, surgiu num cenário de pandemia mundial, provocada pela COVID-19. Apresentamos nesta seção como se deu essa experiência, levando em consideração o contexto brasileiro e, mais especificamente, da instituição de ensino onde se desenvolveram as atividades propostas.

No dia 16 de março de 2020, durante a 1ª reunião ordinária do Colégio de Dirigentes, foi aprovada a suspensão das atividades presenciais no Instituto Federal Farroupilha, devido à pandemia provocada pela COVID-19. Tal medi-

da vai de encontro às decisões da Organização Mundial da Saúde (OMS), que decretou situação de pandemia devido ao aumento do número de casos de coronavírus e a disseminação em nível global (SAÚDE, 2020). Segundo orientações da OMS, como prevenção, está manter pelo menos um metro de distância entre as pessoas, o que tornou inviável a manutenção das aulas de forma presencial (SBPT, 2020).

Mesmo com a suspensão das atividades presenciais, o calendário acadêmico e os conteúdos curriculares previstos nos Planos Pedagógicos de cada curso continuaram a ser desenvolvidos, bem como os registros de frequência e as avaliações, contudo, não mais utilizando espaços físicos – salas de aula –, mas espaços virtuais de aprendizagem.

A plataforma institucional utilizada foi o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA – que já era utilizada no ensino presencial, onde é possível postar diferentes tipos de materiais, como textos, imagens, áudios, vídeos, bem como realizar atividades, questionários objetivos e dissertativos, fóruns, *chats*, enquetes, entre outros. Além do SIGAA, para os encontros síncronos com os alunos, que obedeceram aos dias de aula, foi utilizado o *Google Meet*.

A instituição, preocupada com os recursos dos alunos para o acesso à internet e às aulas virtuais, criou um edital através do setor de Assistência Estudantil, no qual os alunos enquadrados como baixa renda passaram a receber o auxílio digital, no valor de 80 reais (R\$80,00).

As atividades ocorreram de forma remota, seguindo o calendário previsto, até 15 de maio de 2020. Após 60 dias de trabalho, com a queda de rendimento da aprendizagem e acreditando em um retorno presencial breve, o calendário acadêmico foi suspenso. Tal decisão se deu por meio de votação de alunos e servidores de todos os campi que constituem o Instituto Federal Farroupilha. Contudo, a orientação da reitoria e da direção de ensino era de que o contato com os alunos deveria permanecer, proporcionando alternativas para a troca de conhecimento – Educação Não Formal. Mesmo com cancelamento do calendário, os estudantes continuariam recebendo auxílio digital, para permanecerem conectados com a instituição.

Diante desse cenário, o que fazer? Alguns fatores foram relevantes durante o processo de planejamento. Observou-se durante o ensino remoto que o número de participantes das atividades *online* e em tempo real era pequeno, e que

os alunos apresentavam dificuldades em participar devido ao trabalho em casa, com a família e ao uso compartilhado de computadores, *notebooks* ou aparelhos celulares, concluindo-se que as atividades após a suspensão do calendário não deveriam ser diárias.

Para garantir um público maior e ofertar uma amplitude maior de temáticas, os cursos de Tecnologia em Gastronomia e em Gestão de Turismo decidiram somar forças e trabalhar conjuntamente. Os dois cursos fazem parte de um mesmo eixo tecnológico – Turismo, Hospitalidade e Lazer – e apresentam proximidade de atuação profissional. Segundo Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gastronomia, o egresso terá como campos de atuação hotéis, restaurantes, *caterings*, *buffets*, bares, hospitais, clínicas, eventos sociais, centros gastronômicos, parques temáticos, clubes, entre outros, além de poder vir a se tornar um empreendedor individual na sua área de formação. Os mesmos campos de atuação competem aos egressos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo (IFFAR, 2017). Destaca-se também o fato de ambos os cursos já trabalharam juntos na realização de semanas acadêmicas, obtendo êxito.

Para aumentar a motivação em participar, definiu-se que os encontros, palestras e bate-papos seriam com profissionais com experiência na área, e não com os professores dos cursos, com os quais os acadêmicos já mantinham contato diariamente. Servidores e alunos poderiam indicar um profissional para participar do evento, de acordo com a temática que lhes agradassem. Não havia um dia fixo, dependendo da disponibilidade dos convidados. Devido ao fato de o curso de Tecnologia em Gastronomia ser ofertado à tarde e o de Tecnologia em Gestão de Turismo à noite, foi definido que seriam dois encontros semanais, preferencialmente uma a tarde e outro a noite.

Durante o evento foram realizadas palestras e oficinas com profissionais renomados, bate-papos com egressos, momentos de descontração e lazer, oportunizando espaço de aprendizagem e trocas de experiências, além de manter os acadêmicos motivados nesse momento de pandemia.

A grande vantagem proporcionada pelas práticas remotas e *online* é que se pode contar com a participação de profissionais de diversos lugares do mundo, sem empecilhos financeiros, como o pagamento de passagens, hospedagens ou diárias. Na Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo participaram profissionais de diferentes estados do Brasil – Rio Grande do Sul, São Paulo, Pará, Santa Catarina, Rio de Janeiro –, assim como de diferentes países, como Esta-

dos Unidos, França e Escócia, proporcionando aos acadêmicos um contato com diversos saberes profissionais e culturais.

Essas culturas diferenciadas podem ser entendidas através de conceitos dinâmicos, cumulativos, de transformação, identificação, adaptação e recriação do cotidiano, vivenciados pelos atores presentes nas comunidades. Ainda, compreende as manifestações e relações comunicativas da língua, dos hábitos, costumes, alimentares, das tradições preservadas, da arte espiritual e festiva (SARAIVA, 2015). Ao todo foram realizados 19 encontros, com início no dia 19 de maio de 2020 e término em 21 de julho do mesmo ano, abarcando temas como: história da alimentação, experiências profissionais na confeitaria, automaquiagem, ioga, intercâmbio cultural, saúde física e mental, empreendedorismo, identidade missionária, organização de eventos, turismo LGBT, produção de conteúdo gastronômico, carreira de *chef* de cozinha, turismo na Grécia, experiências como tripulante de navio e a profissão comissária de bordo.

Cada encontro teve duração de aproximadamente 1h30min, contemplando a explanação e as perguntas do público presente, que participou ativamente do evento. Não havia a obrigação de participação, os alunos eram convidados e, aqueles que optaram em estar presentes, receberam certificados pelo envolvimento. A divulgação das atividades era realizada semanalmente, de acordo com a programação, por meio de e-mails aos acadêmicos, servidores e postagem nas redes sociais virtuais.

As temáticas voltadas para a gastronomia podem ser identificadas através de toda relação do homem na medida em que se alimenta, como uma fonte de prazer que é sentida por meio dos sentidos e ressaltada pelo paladar ou gosto (BRILLAT- SAVARIN, 1995). Brillat-Savarin (1995) remete-nos à mesma ideia de Schülter (2003), de que a alimentação pode ser um fator de diferenciação de grupos, comunidades, regiões ou países. Sendo assim, as atividades desenvolvidas na Maratona *Online* proporcionaram aos acadêmicos a troca de experiências sobre as diferentes culturas alimentares, principalmente da região onde a instituição está inserida, relacionada aos países e estados brasileiros em que os palestrantes convidados residiam.

Ainda sobre este mesmo aspecto, Da Motta (1987, p.22) acrescenta que “a comida é um meio de expressão e afirmação de uma identidade nacional, regional ou local, o ato de comer materializa os estados emocionais e as identidades sociais”. Esses contextos foram apresentados na primeira palestra, sobre “Histó-

ria da alimentação”, realizada no dia 19 de maio, em que se pode entender como a história dos alimentos, de sua produção, distribuição, preparo e consumo estão relacionados com o que se come e, ainda, com o quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. A temática gastronomia também esteve presente nos encontros: “Diferenças culturais entre o Brasil e EUA”, “A carreira de *chef* de cozinha e a cozinha paraense”, “Experiência profissional na França”, “Produção de conteúdo gastronômicos”, “A vida de tripulante de navio”, “Turismo e gastronomia” e “Experiências na gastronomia”.

A palestra sobre as “Diferenças culturais entre o Brasil e EUA” ocorreu no dia 25 de maio e abordou sobre a importância dos hábitos alimentares e dos contextos que cercam tais hábitos, como as diferentes culturas, um tema intrincado que envolve a correlação de inúmeros fatores (CARNEIRO, 2003).

Os encontros “A carreira de *chef* de cozinha e a cozinha Paraense”, “Experiência profissional na França”, “Produção de conteúdo gastronômicos”, “A vida de tripulante de navio”, “Turismo e gastronomia” e “Experiências na gastronomia”, realizadas nos dias 10 e 17 de junho, 02, 09, 14 e 21 de julho, respectivamente, possibilitaram aos acadêmicos relacionar o curso com as atividades práticas da área gastronômica e com as tendências profissionais de mercado.

Já as temáticas voltadas ao turismo, levaram em consideração a prestação de serviços e a realização de atividades turísticas como fator importante na economia de lugares que as utilizam como ferramentas de desenvolvimento. Mesmo o turismo sendo caracterizado como deslocamento de pessoas para fora de seu local de residência, por um período superior a 24 horas e inferior a um ano (OMT, 2001), é importante mencionar a ligação do turismo com outros setores da sociedade, constituindo-se em uma prática social complexa, que envolve pessoas no âmbito social e econômico. Além disso, é objeto de estudo de várias outras ciências, como explicam Matias e Trigo (2010, p. 53):

O Turismo é uma atividade muito recente, que se inter-relaciona com várias outras ciências, como Sociologia, Psicologia, Economia, Direito. Desde o seu surgimento, tem sido objeto de atenção de vários estudos econômicos e científicos, que procuram entender e estabelecer a sua importância socioeconômica para as localidades onde se desenvolve.

Assim sendo, a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo contemplou

uma variedade de temáticas, relacionando-se com diversas áreas de estudo e disciplinas presentes na grade curricular do curso, tais como Turismo e Hospitalidade, Gestão e Empreendedorismo, Turismo Acessível, Legislação Turística, História e Patrimônio Cultural, Agências de Viagens, Meios de Hospedagem, Marketing Turísticos, Planejamento e Organização do Turismo, Turismo de Eventos, Turismo e Gastronomia, entre outras.

Na conversa sobre “Diferenças culturais entre Brasil e Estados Unidos” (25/05/2020), “Identidade e imaginária missionária” (02/06/2020) e “Experiências na Grécia” (07/07/2020) foram abordadas as diferenças culturais enquanto motivações para a atividade turística. Conforme Moletta (1998, p.9),

[...] o turismo cultural não busca somente lazer, repouso e boa vida. Caracteriza-se, também, pela motivação do turista em conhecer regiões onde o seu alicerce está baseado na história de um determinado povo, nas suas tradições e nas suas manifestações culturais, históricas e religiosas.

A cidade de São Borja, onde está localizado o Instituto Federal Farroupilha e onde foi realizada a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, é reconhecida como o primeiro dos Sete Povos das Missões em território brasileiro, sendo de extrema relevância abordar a cultura e a identidade dos povos jesuítas, considerados nossos ancestrais, tema do encontro do dia 02 e junho de 2020.

O evento “Transformando seu conhecimento em dinheiro: empreendedorismo na crise”, realizado no dia 09 de junho de 2020, muito se relacionou com o encontro do dia 18 de junho do mesmo ano, que tratou sobre “Determinação, foco e ação: o tempo não espera”. Foram levados em consideração o momento atual de crise e isolamento social e trabalhadas questões como a divisão do tempo, motivação e como desenvolver características empreendedoras, que segundo Trindade (2009) contemplam a criatividade, a inovação, não ter medo de correr riscos.

A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo abordou sobre a organização de eventos, em especial sobre “Cerimonial de casamentos”, no dia 23 de junho de 2020. Entende-se como cerimonial um ato solene, uma reunião de caráter social e formal. Os profissionais que trabalham com eventos, além da competência, profissionalismo e conhecimento na área, necessitam de um cuidado especial com a postura e aparência pessoal, sendo fundamental a “Oficina de

automaquiagem”, ministrada no dia 21 de maio.

Nos encontros que trataram sobre “A vida como tripulante de navio” e “Carreira de comissária de bordo”, ministrados nos dias 09 e 15 de julho respectivamente, além de abordar os meios de transportes, como forma de deslocamento, muito se discutiu sobre os conceitos de turismo e hospitalidade – o bem receber – e as formas de ingresso nessas profissões.

O curso de Tecnologia em Gestão de Turismo contempla uma disciplina que se relaciona diretamente com o curso de Tecnologia em Gastronomia, intitulada Turismo e Gastronomia. Todo o turista, durante seu período de deslocamento e estadia em determinado destino, precisa se alimentar, o que acaba sendo, por si só, um atrativo turístico. O bate-papo sobre “Turismo e gastronomia” levou em consideração essas duas áreas de atuação, abordando a importância da formação e como transitar entre uma e outra.

No dia 26 de junho, a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo realizou um evento em parceria com o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (Nugedis) da instituição, com a palestra “Turismo LGBT+”, em razão de no dia 28 de junho ser celebrado o Dia do Orgulho LGBT+. As temáticas abordadas foram inclusão, acessibilidade e respeito à diversidade, bem como a segmentação de mercado, tendo no turismo LGBT+ um importante nicho a ser explorado.

Além de conhecimentos relacionados aos cursos, também foram ofertadas atividades para o cuidado com a mente e com o corpo, pensando principalmente nesse momento difícil de pandemia mundial e o quão importante é o bem estar em tempos de isolamento social. Foi realizada uma “Oficina de ioga” (28/06/2020) e uma conversa com uma psicóloga sobre “A saúde mental durante o isolamento social” (05/06/2020), momentos em que os alunos puderam realizar práticas de meditação, relaxamento e conversar sobre suas inquietações com uma profissional da área. Também houve uma conversa com uma egressa do Instituto Federal Farroupilha, no dia 25 de junho, contando sobre os “Desafios do recém-formado”.

A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo apoiou-se na ideia de Paulo Freire (2008), para quem o maior desafio da educação é a conscientização do aluno, para agir em favor de sua própria libertação. Em um contexto de pandemia e restrições sociais, as atividades foram direcionadas de forma a não matar nos educandos a curiosidade, o espírito de investigar e a criatividade, sendo sujeitos ativos durante todo o processo.

A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, por ser realizada na modalidade virtual, enfrentou, no dia 30 de junho, um problema climático que levou a queda da rede de internet em toda a cidade de São Borja e região. Segundo os preceitos da Educação Popular, os educadores precisam levar em consideração o lugar de fala dos educandos, suas demandas e solicitações, o que exige certa flexibilidade de ação. Em decorrência desse fato, o evento do dia 30 de junho foi adiado para o dia 21 de julho, sendo o último encontro virtual realizado neste projeto de ensino.

A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo encerrou-se nesta data pois, o Ministro da Educação no Brasil, no dia 17 de junho emitiu a Portaria nº 544, afirmando que os cursos superiores não retornariam suas atividades presenciais neste ano (BRASIL, 2020). Sendo assim, no dia 03 de agosto o calendário acadêmico e os conteúdos previstos no currículo foram retomados.

3.1 avaliação e resultados

No último encontro da Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo os estudantes responderam a um questionário de avaliação do evento. Diferentemente dos outros dias, em que a presença se dava por meio de registro do nome, instituição e curso no chat do Google Meet, no encontro final foi atribuída a quem respondesse ao questionário, como forma de garantir o maior número de respostas possíveis. Durante todo o projeto, a participação variou de 90 a 35 participantes, sendo que 40 responderam a avaliação.

Dos respondentes, 72,5% eram discentes, 20% docentes, 5% técnicos administrativos da instituição e 2,5% convidados externos, o que comprova que o objetivo de manter o vínculo dos acadêmicos com seus respectivos cursos foi atingido.

Foram utilizados somente dois tipos de equipamentos para acessar o evento: notebook (52,5%) e celular (47,5%) e 95% dos respondentes afirmaram utilizar *Wi-Fi*, contra 5% que utilizaram dados móveis. Percebe-se que a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo vai de encontro aos conceitos da Educação Não Formal de Giddens (1991), provocando mudanças no processo educativo com a utilização da tecnologia.

Contudo, o número expressivo do uso do celular como forma de acesso deixa os servidores da instituição um pouco apreensivos, visto que o SIGAA,

plataforma interna utilizada para as aulas *online*, não permite o acesso de todas as suas funções por este equipamento. Para o retorno do calendário acadêmico e seguimento das atividades curriculares, foi fundamental repensar estratégias de acesso, como o empréstimo e a instalação de computadores e *notebooks* nas residências dos alunos. Além disso, é urgente a viabilização, por parte da instituição, de alternativas de ensino e no próprio sistema utilizado que contemplem o uso de celulares.

Quanto ao uso do *Google Meet*, 97,5% o consideraram satisfatório, fácil de entrar e interagir. Apenas 2,5% afirmaram ter dificuldades, fato justificado pelo fato de residirem no interior e possuírem fraco sinal de internet. Já quanto ao horário dos encontros, 60% afirmaram que preferem os eventos realizados a noite, contra 20% que consideraram mais viável à tarde e outros 20% que julgaram indiferente. A preferência pelo horário da noite provavelmente se justifique pelo fato de muitos dos estudantes dedicarem-se ao trabalho público durante o dia, ou exercem atividades domésticas, como o cuidado com a casa e com os filhos.

Os dois encontros por semana foram considerados suficientes para 82,5% dos participantes; 12,5% gostariam que fossem realizadas atividades mais vezes durante a semana e 5% que fossem somente um encontro. A divulgação semanal foi considerada satisfatória para 97,5% e insatisfatória para os demais participantes.

Embora o projeto certifique os participantes, a maioria (87,5%) garante que a principal motivação foram as temáticas interessantes. A totalidade dos participantes acreditam que aprenderam com as experiências de profissionais qualificados durante o período de realização da Maratona *Online* e 97,5% afirmam que gostariam que esse evento tivesse uma segunda edição.

Em uma escala Likert de 5 pontos (1-péssimo, 2-ruim; 3-regular, 4-bom, 5-ótimo), as temáticas que mais agradaram ao público foram, em ordem decrescente de preferência, com maior número de respostas ótimo: “Experiências na gastronomia”, “Turismo e gastronomia” e “História da alimentação”, “Produção de conteúdos gastronômicos”, “Experiência profissional na França”, “A carreira de *chef* de cozinha e a cozinha paraense”, “A vida como tripulante de navio” e a “Carreira de comissária de bordo”, “Desafios do recém formado”, “A saúde mental durante o isolamento social”, “Experiências na Grécia” e “Identidade e

imaginária missioneira”, “Transformando seu conhecimento em dinheiro: empreendedorismo na crise” e “Determinação, foco e ação: o tempo não espera”, “Oficina de Ioga”, “Oficina de automaquiagem” e “Cerimonialista de casamento”, “Diferenças culturais entre Brasil e Estados Unidos”, “Turismo LGBTQ+”.

As respostas assinaladas justificam-se, talvez, pois, 90,9% dos respondentes afirmaram cursar Tecnologia em Gastronomia, contra 9,1% que cursam Gestão de Turismo, por isso a preferência pelas temáticas relacionadas a este curso. Ao mesmo tempo, preocupa-nos uma rejeição com a temática “Turismo LGBTQ+”, ao fazer pensar que o preconceito com a identidade de gênero e orientação sexual ainda pode estar enraizado nos participantes do evento, ou seja, na comunidade acadêmica.

A avaliação do evento permitiu estimar o projeto proposto, conhecer a percepção dos envolvidos e repensar estratégias para as próximas atividades a serem desenvolvidas e, quem sabe, até mesmo uma 2ª Maratona Online de Gastronomia e Turismo.

4. Considerações Finais

Ao realizar a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, esperava-se motivar os alunos a participar de atividades diferenciadas, com temáticas relacionadas aos seus cursos, com profissionais renomados de vários locais do mundo. Com a participação nas atividades, o principal impacto esperado era a troca de conhecimentos e experiências, agregando valor ao processo de aprendizagem e contribuindo para o crescimento profissional dos acadêmicos. Esperava-se, ainda, incentivar a realização de outros projetos, dentro e fora da instituição.

Os resultados da avaliação mostraram que os principais objetivos foram alcançados e a expectativas atendidas, a instituição conseguiu manter o vínculo com os alunos e manteve-os motivados por meio de relatos de experiências e oportunidades vividas por Gastrônomos e Turismólogos, e ainda se deu atenção ao equilíbrio emocional que o momento exigiu.

Sendo assim, acreditamos no sucesso da Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, pois, segundo Florestan Fernandes (1966), “o que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas, é o que se faz com o que elas produzem”.

Referências

BRASIL. Portaria N° 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. Ministério da Educação, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRILLAT-SAVARIN, J. *A filosofia do gosto*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

CARNEIRO, H. *Comida e Sociedade: Uma história da alimentação*. 7. ed. São Paulo: Ed. Campus, 2003.

DA MOTTA, R. *The meal is the message*. Paris: Courrier da Unesco, 1987.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

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

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. O mentor da educação para consciência. In: Revista Nova Escola, Grandes Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 2004. p. 70-72.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. Brasil.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. SciELO Brasil, Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo, SP: UNESP, 1991.

GOHN, Maria da G. *Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IFFAR – INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Instituto Federal Far-

roupilha. Ministério da Educação, Instituto Federal Farroupilha, 2015. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/a-instituicao>. Acesso em 17 dez. 2016.

_____. Missão, visão e valores. Ministério da Educação, Instituto Federal Farroupilha, 2016a. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/missao,-visao-e-valores>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Sobre o Campus. Ministério da Educação, Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja, 2016b. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-sb>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Conheça o curso de Tecnologia em Gastronomia. Ministério da Educação, Instituto Federal Farroupilha, Notícias São Borja, 2017. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-sb/item/3501-conhe%C3%A7a-o-curso-de-tecnologia-em-gastronomia>. Acesso em: 08 mai. 2020.

MATIAS, Marlene; TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. *Procedimentos e Técnicas*. 5. ed. São Paulo: Barueri, 2010.

MOLETTA, Vânia Florentino. *Turismo Cultural*. Porto Alegre: SEBRAE/RS, 1998.

OMT – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. *Introdução ao Turismo*. São Paulo: Rocca, 2001.

SARAIVA, C. Gastronomia, cultura e desenvolvimento: um estudo no município de São Borja. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento) – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, p.137. 2015.

SAÚDE. OMS decreta pandemia do novo coronavírus. Saiba o que isso significa. Grupo Abril, 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>. Acesso em: 08 mai. 2020.

SBPT – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PNEUMOLOGIA E TISIOLOGIA. Orientações da OMS para prevenção da COVID-19. Disponível em: <https://sbpt.org.br/portal/covid-19-oms/>. Acesso em: 08 mai. 2020.

SCHÜLTER. R. G. *Gastronomia e Turismo*. São Paulo: Ed. Aleph, 2003.

_____. *O trabalho docente hoje: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRINDADE, Fernanda. Empreendedorismo por mulheres: um estudo com mulheres proprietárias de empresas turísticas de Florianópolis (SC). Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo e Hotelaria) – Centro de Educação de Balneário Camboriú, Universidade do Vale do Itajaí. Balneário Camboriú, p.101. 2009.

Capítulo 13 - A Contribuição dos Contos na Educação Infantil

Marta Rejane Trindade de Lima¹

Caroline da Silva Pereira²

Introdução

Os contos têm encantado milhares de crianças por este mundo afora. Não podemos deixar de reconhecer quão grande é o encantamento que estes exercem sobre nossas crianças e nos adultos também. Por isso, os contos são muito utilizados no processo de contação de histórias e sempre estiveram presentes nas interações da humanidade. É uma prática milenar, sendo considerada uma das atividades mais antigas de disseminação de cultura que se tem conhecimento. Durante muito tempo era tido como uma forma de entretenimento. Com o passar do tempo, o ato de contar histórias recebeu um novo significado dentro da sociedade, foi passando de geração para geração e passou a ser a principal forma de manter a cultura preservada e transmiti-la a outrem.

A literatura Infantil vê a contação de história como estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, tem cunho pedagógico, tornando-se

¹ Mestre em Gestão de Unidades de Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação PPGInfo - pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Gestão de Bibliotecas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduanda do Curso Superior de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional – EAD pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR)). Graduando do Curso de Administração pela UNIASSELVI. Bibliotecária Documentalista e Coordenadora de Projetos de Extensão no pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR)). E-mail: marta.lima@iffarroupilha.edu.br

² Graduada em Pedagogia Educação Infantil com Ênfase em Educação Popular (PUCRS). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Dom Bosco (IGES/RS). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - Inclusão Escolar pela Faculdade Dom Bosco (IGES/RS). Professora de Séries Iniciais da Rede Estadual de Viamão/RS..Professora da Rede Municipal de Viamão/RS. Atualmente como Professora Especialista de Sala de Recursos Multifuncional atendendo educandos com NEE. Psicopedagoga Clínica/ (Espaço Aprender) -Viamão/RS. Atualmente Atendendo alunos com NEE ou dificuldades de aprendizagem. E-mail: carollulu1980@gmail.com

fundamental e pertinente na construção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Os contos são, na maioria das vezes, o primeiro contato da criança com a literatura, por influência dos pais ou da escola, pois é preciso estimular a imaginação, a criatividade para que a criança possa inserir-se no conhecimento de diferentes mundos através da leitura. É o início da aprendizagem, e os contos acabam por despertar inúmeras emoções, entre elas, o respeito, o amor, a amizade, o carinho, a dor, a raiva, entre outros. Por serem os contos gêneros literários que se apresentam como uma relevante ferramenta no desenvolvimento da criança e apresentados de forma lúdica, eles instigam a criança a despertar o gosto pela leitura.

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a relevância dos contos literários no desenvolvimento infantil, ressalta-se a sua importância como um meio de valorização e agente de elevação do imaginário, contribuindo na melhora do raciocínio, da reflexão, do aprendizado e as inúmeras interpretações de ideias e percepção de questões sociais relacionadas à ética e à moral, apresentando relações entre ética, moral e contação de histórias, inseridas no desenvolvimento social infantil através da análise da origem dos contos.

Origens dos contos

Os contos de fadas são assim denominados porque são histórias que se originaram na cultura céltico-bretã, dentro da qual a fada se apresenta como um ser fantástico com importância fundamental.

Para entendermos como os contos surgiram, primeiro precisamos compreender o contexto em que geralmente se inserem, pois grande parte dos contos não possuem informações de local e tempo em que acontecem, começando sempre com “Era uma vez”, “Num certo país”. (PAIVA,1990, p.8). Os contos apresentam histórias reais ou fictícias sem a preocupação de informar o local, garantindo maior atenção aos detalhes. O autor escreve ainda que, mesmo sem estas informações de local e tempo, o conto acaba intrinsecamente por acontecer no imaginário da criança em um ambiente familiar onde o comum pode ser inserido e entendido juntamente com outras questões, por exemplo, relacionadas a fenômenos da natureza, como estações do ano, fases da lua, equinócios e solstícios, etc. Para Pessolato e Bronzatto (2014) os contos, em sua essência,

tentam esclarecer alguns mistérios, como os enigmas da existência de diversas coisas para uma criança nos seus primeiros anos de vida, ainda que suas origens estejam elencadas com as realidades europeias medievais. Os contos consagram a naturalidade dos instintos e impulsos ainda não descobertos pelas crianças. Os autores analisaram a realidade europeia medieval, primeiro pensando a criança como um adulto miniatura e, mais tarde, servindo como moeda de troca para a consolidação dos bens da família para as próximas gerações.

Um dos primeiros a registrar contos, na antiga França, no século XVII foi Charles Perrault. Ainda que suas obras não visassem o público infantil, ele realizava alterações nos contos para que pudessem ser contados e entendidos por crianças. Perrault focou grande parte do seu trabalho na adaptação de histórias para serem contadas à corte do rei Luiz XIV, tendo sua primeira publicação em 1697 através da análise de narrativas orais e aprimoramentos constituídos de detalhes. Os contos de Perrault possuíam versos contendo a “moral da história”, uma espécie de ferramenta para transpor a real ideia por trás da história contada, mostrando a preocupação do autor com a noção pedagógica que seus contos deveriam transcender para os valores morais de seus leitores e ouvintes. Os autores ainda citam que para uma criança esta ferramenta é de suma importância, pois é por meio deste que a própria criança, através do ato da leitura ou da contação, irá assimilar a relação dos conceitos apresentados com conceitos presentes em seu contexto da vida real.

Pessolato e Bronzatto (2014) lembram que, após quase um século, na Alemanha, nascem Jacob Grimm e Wilhelm Grimm; os irmãos passaram a infância em Steinau, como a família apresentava dificuldades financeiras, se viu forçada a mandá-los morar na cidade de Kassel com sua tia. Ali cursaram o ensino médio e obtiveram acesso a antigos manuscritos que se constituíam de obras românticas e cantos de amor medievais, o que lhes permitiu ganhar a vida como bibliotecários. Após isso, foram contratados pelos escritores Achim Von Arnim e Clemens Brentano para colaborarem com projetos de obras. Foi a partir de então que os Irmãos Grimm começaram a resgatar, aprimorar e até mesmo escrever contos de fadas que recriavam histórias antigas, recuperadas, bem como histórias vividas por eles e outras pessoas por lentes diferentes. Os irmãos Grimm deixaram um marco para os contos.

Segundo (ROCHA,2003, p. 4) a palavra conto, usada para designar uma história curta, somente ficou popular depois que os irmãos Grimm criaram uma

coletânea de narrativas tradicionais chamada “Contos para Crianças e Famílias”. A partir do sucesso desta obra, que foi publicada no ano de 1812, em diversos países, contos de fadas foram recolhidos e organizados para a leitura de crianças. Este legado de contos de fadas, de acordo com Machado (2012), foi transportado através de décadas até o século XXI, indo de histórias que eram vistas apenas como histórias infantis que não agregavam conhecimento até mesmo histórias usadas por pesquisadores antigos para tentar entender seres inexistentes de uma importante etapa do desenvolvimento social e cultural.

No Brasil, os contos chegaram com a preocupação pedagógica de serem utilizados como viés educacional para crianças que, segundo Pessolato e Bronzatto (2014), estão relacionados com a vinda da corte portuguesa ao Brasil e com o surgimento da classe média, o que despertou para a importância da organização de um povo educado e letrado, com processos bem formulados de alfabetização, o qual no início era feito com cartilhas e evoluiu para os contos.

Desenvolvendo-se, assim, a cultura de contos nacionais criados para suprir as necessidades de ensinar as pessoas desde cedo a ler e interpretar textos. Uma das formas de se fazer isso foi justamente utilizar contos infantis para garantir o rápido avanço educacional, formação ética, cultural e religiosa na sociedade da época da corte portuguesa. Com o tempo, criaram-se algumas das histórias mais antigas e conhecidas nacionalmente, como “Os contos da Carochinha”, “Histórias da Baratinha”, “Histórias da Avozinha” e “Contos de Fadas”.

Contos geram costumes morais

Os contos de fadas têm sido fonte de estudo para psicanalistas, sociólogos, antropólogos, linguistas, críticos literários e outros especialistas, onde mostram suas interpretações dentro de cada um dos eixos de suas especialidades.

De acordo com (MATOS, 2014, p.1-2), os contos de fadas podem auxiliar e muito na tarefa de construção da personalidade infantil, pois mais do que qualquer outro tipo de narrativa, eles dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver o seu caráter. Nesses contos infantis, encontram-se o amor, os medos, as dificuldades de ser criança, as carências (afetivas e materiais), as autodescobertas, as perdas, as buscas, a solidão, a imoralidade das personagens malévolas e as virtudes dos heróis e heroínas. Da mesma forma que encantam os leitores

por meio da fantasia e do maravilhoso, eles também ajudam a criança a perceber o mundo e prestam suportes simbólicos para a formação de seus valores morais e éticos, pois abordam dilemas inerentes ao amadurecimento humano e exteriorizam os seus sentimentos mais profundos, dos mais sublimes aos mais primitivos.

Segundo (FALCONI; FARAGO, 2018, p.86), “a literatura infantil pode ser considerada uma arte, ou seja, uma representatividade criativa de vários aspectos criados a partir do imaginário para expressar ideias do mundo e até mesmo da vida”. Para os autores, a rápida evolução humana resulta em um grande conjunto de novidades disponíveis pela mídia, o que pode impedir um professor de se comunicar corretamente com crianças caso não esteja sempre atualizado; novos personagens surgem todos os dias, seja pela televisão, internet e meios populares.

Outro ponto importante apontado por (FALCONI; FARAGO, 2018, p.95) é de “que o primeiro contato textual que uma criança possui é de forma oral, ou seja, um educador, pai ou mãe lendo um conto ou texto, podendo estes ser histórias ou não, resultando assim em uma escolha de histórias à medida que a criança cresce e atenta-se a mais detalhes”.

De acordo com Durkheim (2006), a ética é formada pela moral, que por sua vez é compartilhada por um grupo de pessoas do âmbito familiar e até mesmo social. Logo, não pode ser considerada totalmente individual. A moral, baseia-se na psicologia social que possui diversas informações sobre comportamentos humanos e pode ser definida como um conjunto complexo de ações realizadas, consciente ou subconscientemente, por um indivíduo de acordo ou não com um conjunto de outros indivíduos, mas ela define-se, majoritariamente em religião e costumes.

Os costumes são hábitos generalizados por uma sociedade ou povo, ou seja, através do hábito, que pode ser de apenas um indivíduo ou pequeno grupo que se espalhe para um grupo maior como uma sociedade que adota este hábito e cria-se, assim, um grande conjunto de atadores do hábito, que se torna um costume (PEREZ, 2018).

A religião pode ser considerada um costume, visto que impõe hábitos para seus seguidores realizarem. Grande parte dos costumes perde força com o passar do tempo, sendo este um processo natural de mudança, visto que alguns costumes não desaparecem por completo, mas mudam de acordo com as novidades e no-

vos tipos de pensamento. Um exemplo disso são as alterações que alguns contos sofreram com o passar do tempo para reduzir estigmas de conceitos de tempos passados e adaptar-se para o contexto atual, como as histórias de princesas (PEREZ, 2018).

Podemos pensar a leitura como um costume globalizado, isto é, realizado por diversas pessoas independentemente de etnia, cor ou nacionalidade. Como citado anteriormente, a forma de consumo de texto oral é uma das primeiras em um ser humano, criando-se um ciclo de compartilhamento de informações entre pais e filhos. Isto permite um maior entendimento do mundo por parte das crianças, uma vez que começam a ter contato com a exploração de diversos conceitos através da contação e conseguem perceber nuances já em seus primeiros anos de vida.

Castro (2015, p. 97) explica que a contação de histórias permite que crianças e até mesmo adultos sintam prazer e tenham sua imaginação despertada. No entanto, é a criança que pode ter um aproveitamento maior e prestar mais a atenção justamente por possuir um imaginário mais aguçado, que possibilita correlacionar a realidade com o imaginário. Com o tempo, a criança começa a interagir mais com as histórias e se interessar por outros tipos de textos narrativos. Crianças começam a ter contato com livros desde muito cedo. Mesmo que não saibam ler, conseguem interpretar informações contidas em capas de livros com imagens e cores, exercitando sua imaginação e permitindo uma criação embasada em costumes, podendo até mesmo diferenciar o certo do errado, o bem do mal e suas relações.

Segundo (NUNES, 2013, p.5) “A contação de histórias provoca o pensamento das crianças e as direciona para o questionamento sobre acontecimentos, criando assim um início de noção e ponderação da criança.” Os processos de ler e contar histórias são constantes. Muitas vezes começam relativamente cedo no âmbito familiar, aperfeiçoam-se na escola e continuam durante a vida inteira. Para (FERREIRA e ROSA, 2016, p.436) o aperfeiçoamento do processo de ler atinge questões intelectuais, emocionais, sociais e culturais através da análise das histórias e conversa com outros indivíduos para definir os pontos positivos e negativos da história e valores morais que apresentam.

Para isso, é importante o planejamento prévio de histórias a serem contadas, pois algumas não são recomendadas para uma determinada faixa etária por conterem conceitos que só irão ser entendidos em uma idade mais avançada da

criança, quando ela estiver madura para compreendê-los. Ainda segundo as autoras, esta organização permite uma maior reflexão sobre os princípios e entendimentos obtidos pela criança, sendo pura, sem preconceitos e sem imposições por parte dos educadores, pais ou por indivíduos do ambiente em que habita.

As crianças crescem escutando narrativas domésticas e familiares. E quando chegam à escola conhecem novas histórias e compartilham o seu entendimento com educadores e outras crianças. Isso possibilita um ambiente flexível de aprendizagem onde há uma troca de informações e a construção do conhecimento. As crianças refletem sobre as histórias e geram entendimentos para então compreender a sua ligação com o mundo real. Também aprendem que diferentes mentes visualizam o mundo e as informações de formas diferentes.

Utilizando contos na educação infantil

O processo de aprendizagem possui desafios no seu decorrer, e um deles seria a aproximação da criança com a alfabetização de modo que estabeleça uma relação lúdica para gerar experiências gratificantes e pedagógicas. Para Freire (2011), é importante inundar o universo vocabular da criança com personagens e narrativas marcantes, uma vez que o objetivo do uso do livro em sala de aula é a formação de cidadãos com capacidades críticas e reflexivas capazes de transformar a realidade. A escola é o espaço que deve ser utilizado para desenvolver as habilidades de leitura em que estratégias leitoras contribuam ao estímulo da mente para vários entendimentos e compreensões do mundo e de suas diversas realidades por parte do aluno. Freire (2011, p.19-20) destaca que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. A leitura oportuniza um processo de expansão de si mesmo de abertura para infinitas possibilidades levando a criança muito além. Leva à apropriação da competência leitora, competência essa que teve seu caminho construído muito antes da leitura propriamente dita.

O contato com livros desde cedo se faz essencial às crianças, pois de acordo com Marafigo (2012, p.5) “as crianças experimentam a escrita através da análise do mundo a sua volta juntamente com o aprendizado da linguagem e dos símbolos, criando relações entre palavras e objetos do mundo real”. Segundo a autora é necessário um educador com visão definida na geração de aprendizagem focada na descoberta, pensamento reflexivo, sociável e totalmente contra

a passividade, submissão e alienação de ideias; práticas estas muito utilizadas em abordagens tradicionais de ensino. O gosto pela leitura surge da vontade de experimentar coisas novas, do contato com outras crianças com pensamentos diferentes e com adultos dispostos a ensinar (MARAFIGO, 2012). Como apontado anteriormente, o papel da criança no período medieval era o de passar adiante as riquezas da família, quando existentes. Estas crianças eram tratadas como pequenas adultas, algo que pode explicar a falta de infância presente neste período e a crueldade da época, visto que grande parte das crianças não chegava à idade adulta. Para Marafigo (2012) foi apenas após a sociedade burguesa ascender e a reestruturação familiar acontecer, o que ocorreu em meados do século XVIII, que as crianças passaram a ter uma infância mais digna, tendo direito de aprender sobre o mundo de uma forma menos cruel e puderam utilizar a imaginação para criar universos em suas mentes para entendê-los a sua forma. Com o surgimento do uso da literatura infantil em escolas daquele século, era notável a mudança de mentalidade que crianças tinham com o passar do tempo, sendo este um fator importante para a adaptação da antiga literatura tradicional para uma literatura que pudesse ser consumida por crianças.

A habilidade de imaginação é uma das maiores características dos seres humanos, pois é a partir das narrativas de histórias imaginadas com narrativas que os seres humanos inserem suas realidades e adquirem informações que se conceituam em emoções. Alguns educadores se mostram receosos ao trabalharem com crianças, pois as histórias narradas nesta etapa ecoarão durante o resto de suas vidas, fazendo parte da tomada de decisões e do entendimento de mundo. A prática de contar histórias no meio escolar encontra-se cada vez mais presente, seja por visita de um contador de histórias especializado, seja por um educador presente com experiências passadas e até mesmo em eventos que estimulam a contação de histórias para grandes públicos, como ocorre em feiras do livro e outros eventos culturais.

Na perspectiva dos contos usados em sala de aula, Melo e Filho (2016, p.11) destacam que, portanto, partindo dos contos, os educadores podem desenvolver abordagens de assuntos que envolvam atitudes e comportamentos, necessários para o convívio social, e inserir seus alunos no mundo das letras e da prática de interpretação e compreensão, permitindo à reflexão e o direito a exposição de ideias. Através do uso dos contos, nas salas de aula de educação infantil, o professor dá condições para criação de um ambiente motivador, que leva o aluno a

se deleitar em uma atividade fundamental e corriqueira no ambiente escolar: a leitura, despertando, desde cedo na criança o desejo e o interesse em aprender a ler, tendo, assim, autonomia nesta atividade que propicia prazer e satisfação.

Ainda que o cenário apresentado acima seja muito favorável ao uso da contação de histórias nas salas de aula, a realidade é outra. Segundo Pereira, Frasão e Santos (2012, p.5-10), diversas pesquisas sobre as questões da alfabetização e leitura mostram dados alarmantes e ao mesmo tempo tristes. Com isso, os autores mencionam que a biblioteca é muito importante em uma escola, sendo uma força ativa que precisa de atenção permanente dos educadores e responsáveis, na qual devem realizar atividades para mostrar a verdadeira face da literatura.

Por sua vez Silva (2010) defende que grande parte dos problemas relacionados com a qualidade da educação infantil resultou na criação de leis especializadas que tentam garantir a qualidade da educação através da ênfase na organização pedagógica a qual, precisa ser realizada de maneira coletiva e com aspectos culturais flexíveis para permitir um maior engajamento das crianças.

Considerações finais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB /96) traz em seu artigo 29 que a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, no que diz respeito a seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, devendo complementar a ação da família e da comunidade.

Tendo em vista que o aluno passa a maior parte do tempo no ambiente escolar, há a necessidade de que a escola direcione as estratégias de trabalho para o seu desenvolvimento, pois como estabelecido na LDB, o aluno não é um ser fragmentado e, por isso, é função do educador e da escola, em parceria com a família, pensá-lo como um todo. Portanto, a formação do aluno não se trata apenas da construção de conhecimentos de conteúdo, mas também aos conhecimentos que o levem à reflexão, à descoberta de valores e princípios éticos necessários à vida em sociedade.

Da mesma forma a BNCC (2017, p. 40-42) no item 3.1 ‘Campos de Experiências’, considera que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expres-

sar-se e conhecer-se, e que a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DC-NEI) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Um desses campos é o da escuta, fala, pensamento e imaginação pois, desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem e, progressivamente, vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Os contos trazem à criança, a possibilidade de um processo de desenvolvimento ao despertar fantasias e imaginações. Configuram-se em suporte pedagógico na aprendizagem da criança. Esse processo é o reflexo da qualidade de trabalhos que são desenvolvidos no ambiente escolar.

Mediante este estudo bibliográfico, evidencia-se que os contos fazem parte do imaginário das crianças e a partir deles é possível trabalhar princípios éticos e morais que se constituem como algo importante na construção da personalidade do aluno.

Assim, buscou-se demonstrar a relação entre contos e costumes para elencar a formação moral da criança. Apontando como a contação de história pode ser utilizada como estratégia no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as práticas de leitura devem se fazer presentes na vida de todos os cidadãos.

Os contos se apresentam como potenciais intensificadores da formação ética e moral das crianças, pois remetem às questões éticas, ao passo que as crianças se envolvem com facilidade nos enredos, percebem as semelhanças de questões presentes nas histórias com situações de seus entornos pessoais.

Referências

- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.
- BRASIL: Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em 20 de jan. 2020.
- BRASIL: SENADO FEDERAL, COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES TÉCNICAS. Lei de diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996, Brasília: 2017.
- CASTRO, Eliane F. A Importância da Leitura Infantil para o Desenvolvimento da Criança. Cadernos de Educação: ensino e sociedade, . São Paulo: Cadernos de Educação: ensino e sociedade. São Paulo, v.2, n.1, p. 1-27, jan./dez.,2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330pdf>>. Acesso em: 29 de out.2019.
- MATEUS, Ana do Nascimento B.; et. al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. Pedagogia em Ação. Belo Horizonte, v. 5. n. 1, p. 1-16, jan/dez. 2013. Disponível em:
- DURKHEIM, Émile. *Ética e Sociologia da Moral*. 2. ed. Traduzido por Paulo castanheira. São Paulo: Landy editora, 2006.
- FALCONI, Isabela M.; FARAGO, Alessandra C. Contos de fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. São Paulo: Cadernos de Educação: ensino e sociedade. São Paulo, v.2, n.1, p. 1-27, já./dez.,2018. Disponível em:< <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf>. Acesso em de nov. 2019.
- FERREIRA, Cleia da Silva; ROSA, Maria A. Lima Piai. Literatura infantil e a construção de valores morais. In: VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO; XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO. Anais. Londrina/PR: UEL, 2015. p. 429-441. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/LITERATURA%20INFANTIL%20E%20A%20CONTRUCAO%20DE%20VALORES%20MORAIS.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2019.

MACHADO, Daniele Toledo. 2012. Onde moram as fadas? Da origem a permanência no imaginário infantil. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/123456789/8496/1/DanieleToledoMachado.pdf>.> Acesso em 20 de dezembro 2019

MARAFIGO, Elisangela C. A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores. São Joaquim. 2012. Disponível em <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>>. Acesso em 02 de nov. 2019.

MATOS, Dalva Ramos Resende. Os contos de fadas e a formação de valores morais. Revista do SELL. Minas Gerais, v.4, n.2, p.1-18, jul/dez. 2014. Disponível em: < <https://doi.org/10.18554/rs.v4i2.456>.> Acesso em 20 de janeiro 2020.

MATEUS, Ana do Nascimento B.; et. al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. Pedagogia em Ação. Belo Horizonte, v. 5. n. 1, p. 1-16 jan./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>>Acesso em 02 de nov. 2019.

MELO, Daisy Mendes de; FILHO, Evandro Abreu Figueiredo de. Os contos da formação ética e moral de crianças da educação infantil. 2016. Disponível em:< <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/os-contos-na-formacao-etica-e-moral-de-criancas-da-educacao-infantil>>. Acesso em 02 de nov. de 2019.

PAIVA, Maria B. F. Os Contos de Fadas: suas origens histórico-culturais e implicações psicopedagógicas para crianças em idade pré-escolar. 1990. Dissertação (Psicologia da Educação) - Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Psicologia da Educação. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9128/000055319.pdf>>. Acesso em 01 de dez. 2019.

PEREIRA, Elana J.; FRAZÃO, Gabrielle C.; SANTOS, Luciana C. Leitura Infantil: o valor da leitura para a formação de futuros leitores. Cariri. 2012. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/viewFile/2162/1359>>. Acesso em 02 de fev. 2020.

PEREIRA, Maria S. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. Re-

vista Eletrônica de Ciência da Educação. Campo Largo, v. 6. n. 1. p. 01-09, jan/jun. 2007. Disponível em <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/283/189>>. Acesso em 04 de jan. 2020.

PEREZ, Luana C. A. História dos contos de fadas. Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/imprimir/122054>>. Acesso em: 29 de jan. 2020.

PESSOLATO, Luciana; BRONZATTO, Maurício. As transformações dos contos de fadas e o surgimento da infância. Revista Eletrônica Saberes da Educação. São Paulo. 5, n. 1, p.1-10, jan./dez. 2014 Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Luciana.pdf>. Acesso em 01 de fev. 2020.

ROCHA, Ruth. Contos para rir e sonhar. São Paulo. Salamandra, 2003.

SILVA, Maria E. A importância da educação infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Londrina. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIA%20ELISANDRE%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em 02 de fev. 2020.

Capítulo 14 - Políticas Públicas em Foco: efeitos da implantação da Unipampa

Dieter Rugard Siedenberg¹

David Basso²

Magalia Gloger dos S. Almeida³

Melissa Welter Vargas⁴

Introdução

O presente artigo busca tratar de aproximações iniciais, formuladas para a elaboração de dissertação das alunas do mestrado, cujo tema central é o ensino superior público e suas nuances/efeitos nos processos de desenvolvimento. Com este intuito, apresenta-se organizado de modo a, inicialmente, refletir sobre o conceito de desenvolvimento, passando posteriormente à conceituação de políticas públicas e, finalmente, ingressando no resgate contextual da expansão do ensino superior brasileiro, que culmina com a exemplificação (por meio de dados da implantação da Unipampa) dos reflexos deste no desenvolvimento local.

Inúmeras as discussões sobre a influência das instituições educacionais e sua contribuição ao desenvolvimento local e regional vêm despertando o interesse de pesquisadores, ocupando cada vez mais espaço nos debates sobre o assunto. É fundamental a contribuição de investigações sobre temas como espacialização do processo educacional, regionalização do ensino nos diversos níveis, aspectos

¹ Doutor em Geografia Econômica sobre Desenvolvimento Regional pela Universitat Tuebingen/Alemanha (2000). Docente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UNIJUÍ. E-mail: dieters@unijui.edu.br

² Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ (2004). Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. E-mail: davidbasso@unijui.edu.br

³ Aluna do Doutorado em Desenvolvimento Regional pela Unijuí. E-mail: magaliagloger@gmail.com.

⁴ Aluna do Doutorado em Desenvolvimento Regional pela Unijuí. Assistente Social na Universidade Federal do Pampa. melissaweltermvargas@gmail.com. E-mail: melissaweltermvargas@gmail.com.

locacionais dos estabelecimentos de ensino, desequilíbrios e desigualdades regionais na educação, centralização e descentralização de políticas públicas educacionais, pois estes estudos vêm contribuindo para um melhor planejamento educacional em um município, região, estado ou país.

As preocupações com o desenvolvimento e a necessidade da formulação de políticas públicas que deem conta das demandas daí emergentes se intensificam a cada dia e, necessariamente, as discussões se ampliam. Durante muitas décadas, o desenvolvimento foi entendido como sinônimo de crescimento⁵ econômico (SCHUMPETER, 1982). E, mesmo com muitas evoluções conceituais, até os dias atuais, o conceito de desenvolvimento ainda não é consenso na sociedade, sendo objeto de muitas controvérsias entre pesquisadores e, com isso, concorrendo para a coexistência de várias interpretações distintas a este respeito.

Compreender as necessidades e as prioridades de cada região ou município, significa lançar mão de um olhar investigativo, que busca apreender de forma mais “aproximada” as demandas locais/regionais em termos de desenvolvimento. A perspectiva do desenvolvimento local começou a ser estudado, ainda nos anos 1950, o que desencadeou na teoria dos polos de desenvolvimento de Perroux; nos anos de 1970 temos as teorias dos distritos industriais com base na experiência italiana, logo que as características, vocações e apelos de cada localidade passaram a ser observadas como determinantes para o processo, o qual obteve o foco nos próprios atores sociais locais. O que vem a ser esclarecido que o desenvolvimento local não pode ser entendido simplesmente por uma visão de crescimento econômico, mas sim como uma fonte de melhorias, as quais visam impulsionar as iniciativas do poder público e privado para o desenvolvimento local, pois assegura maior continuidade e sustentabilidade aos processos de crescimento endógeno facilitando o controle dentro do território. Com este intuito, a elaboração e implementação de políticas públicas consistentes são cruciais para melhorar os indicadores de desenvolvimento em aspectos diversos, tais como: econômicos, culturais, ambientais e sociais (SAUSEN, 2012).

Nesse sentido, a implantação de novas universidades e demais instituições de ensino, técnico e tecnológico no Brasil, a partir do REUNI⁶, representam

⁵ Todo o processo de mudança que, em resumo, representa um aumento quantitativo daquilo que já existe (“mais do mesmo”) (Heidemann apud Siedenberg, 2006, p.11).

⁶ REUNI é o programa de expansão e reestruturação do ensino superior brasileiro, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que está associado à reestruturação acadêmica e

a materialização de investimentos em um novo projeto de desenvolvimento, calcado nesse olhar investigativo a partir do qual, nesse caso, mostrou-se atento e comprometido com a transformação de municípios e regiões até então desprovidas de acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. Esse é o caso da região onde fora implantada a Unipampa⁷, instituição cujos efeitos da relação com a comunidade a partir da implantação, se pretende verificar nessa revisão bibliográfica.

1. Material e métodos

Este artigo é um estudo qualitativo abordando uma análise acerca da relevância dos investimentos em educação (neste caso, no ensino superior público) para o desenvolvimento local/regional. Minayo explica que “metodologia pode ser entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (2004, p. 16).

Para efeitos dessa abordagem utilizaram-se dados secundários dentre os quais livros, artigos, sites, documentos institucionais (disponíveis em meio eletrônico) e fatos, com o intuito de aprofundar o conhecimento referente ao assunto pesquisado (BARDIN, 2011).

2. Breve noção acerca do termo desenvolvimento

As preocupações em torno de uma forma de desenvolvimento⁸ sustentável

curricular. “Mais do que uma iniciativa de governo, este movimento alinha-se às propostas dos dirigentes das universidades federais, no sentido de consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico” (BRASIL, 2007).

⁷ Fundação Universidade Federal do Pampa.

⁸ Etimologicamente o termo desenvolvimento origina-se do radical “vol”, um elemento de composição de raiz indo-europeia com correspondentes principalmente no grego (onde o radical está associado tanto a involucro quanto a espiral ou movimento circular) e no latim (onde o radical tem inúmeras associações, entre as quais comumente se destacam os verbos latinos “volvere”- significando rolar, revirar, rodar – e “involvere”- significando rolar sobre, tombar rolando, envolver). No idioma português esse último verbo latino (involvere) deu origem por derivação prefixal e sufixal ao substantivo abstrato desenvolvimento. Nesta condição (substantivo abstrato derivado de verbo) o termo assume o significado de ato, efeito ou processo. O prefixo “des” – tem o sentido de ação contrária (ao ato de envolver algo), enquanto que o sufixo “mento” é

se afloram a cada dia, e mais as discussões se ampliam. Porém, o conceito de desenvolvimento ainda não é consenso na sociedade, pois, se têm várias interpretações distintas, e é objeto de muitas controvérsias entre pesquisadores. Uma vez que durante muitas décadas, o desenvolvimento foi entendido como sinônimo de crescimento⁹ econômico (VEIGA, 2007).

Entender desenvolvimento implica reconhecer um fenômeno em movimento um processo de inovação, que está passando por incertezas distantes das mudanças possíveis. Tal reflexão vem chamar a atenção para o processo de acumulação existente no sistema capitalista e a problemática da desigualdade, em virtude disso, alerta para o caráter sombrio existente com relação ao termo desenvolvimento, com as fortes diferenças entre as diversas classes sociais existentes pelo mundo, causando o impacto social (FERNANDEZ et. al., 2006).

Nesse contexto destaca-se a dimensão cultural do desenvolvimento, ou seja, onde há a consideração acerca dos valores, hábitos e costumes das pessoas. Pode-se dizer que desenvolvimento é cultura, vindo ao encontro com a sociedade. Por que a classe trabalhadora tentando ser menos alienada, pois questiona esse sistema capitalista dominante e reflete sobre a necessidade de usar as novas tecnologias para liberar o homem do trabalho (FERNANDEZ et. al., 2006; ALLEBRANDT, 2012).

Este tema deve ser compreendido como um processo de transformação da sociedade, não só em relação aos meios, mas em relação aos fins, o que implica uma visão qualitativa e valorativa, em detrimento de uma visão material e econômica. O desenvolvimento deve ser visto como uma mudança qualitativa. Com um olhar preocupado com a construção de uma sociedade mais justa. As características sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais de um país ou de uma região são essenciais para a compreensão do seu desenvolvimento (KEYNES, 2007; ALLEBRANDT, 2012).

A estrutura do espaço público passa, assim, pela consolidação do espaço democrático e participativo. Pois a democracia é construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, assim sendo, os seres humanos na pro-

conhecido pelo seu caráter mais neutro em comparação com outros sufixos (como é o caso dos sufixos “ção”, “agem”, “da” ou “nça”, que facilmente configuram um caráter iterativo, pejorativo, jocoso ou coloquial às palavras, como ocorre, por exemplo, em validação, malandragem, patriotada e ganância, respectivamente) (SIEDENBERG, 2012, p. 19-20).

⁹ Siedenberg Apud Heidemann (1993) Todo o processo de mudança que se resume num aumento quantitativo daquilo que já existe (seja uma máquina do mesmo tipo).

dução da sua vida individual e social; a desigualdade se constitui de um conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais que qualificam as condições de vida real (KEYNES, 2007; ALLEBRANDT, 2012). A perspectiva do desenvolvimento local, segundo Siedenberg (2012, p. 78) “[...] indica a consolidação de um novo paradigma de ação territorial, no qual diálogos, negociações e vínculos contratuais entre atores do desenvolvimento são uma característica básica”. Nesse caso, o diferencial desta proposta de desenvolvimento em detrimento do modelo de desenvolvimento baseado nos investimentos externos de capital e tecnologia está (entre outros fatores), segundo Tenório (2007a, p. 87) “[...] no fato de que esta proposta de desenvolvimento passa a ser estruturada a partir dos próprios atores locais, e não mais pelo planejamento centralizado, de cima para baixo”.

Nesta reflexão importa ainda chamar a atenção para o processo de acumulação característico do sistema capitalista e, conseqüentemente, para a problemática da desigualdade que dele resulta. Estas desigualdades conferem caráter sombrio (negativo) ao termo desenvolvimento, estando expressas nas acentuadas diferenças entre as diversas classes sociais existentes, causando grande impacto social (SAUSEN, 2012; SCHUMPETER, 1982).

A desigualdade, assim, se constitui em um conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais que qualificam as condições de vida real (ALLEBRANDT, 2012; TENÓRIO, 2007b).

Neste resgate teórico, também destaca-se a dimensão cultural do desenvolvimento, ou seja, onde há a consideração acerca dos valores, hábitos e costumes das pessoas. Pode-se, nessa lógica, dizer que desenvolvimento é cultura vindo ao encontro da sociedade, porque representa a classe trabalhadora buscando superar a alienação, instigando o questionamento ao sistema capitalista e refletindo sobre a necessidade de usar as novas tecnologias para liberar o homem do trabalho (ALLEBRANDT, 2012).

Este tema deve ser compreendido como um processo de transformação da sociedade, não só em relação aos meios, mas em relação aos fins, o que implica na necessidade de uma visão qualitativa e valorativa, em detrimento de uma visão exclusivamente material e econômica. Em outras palavras, o desenvolvimento deve ser visto como uma mudança qualitativa, com um olhar preocupa-

do com a construção de uma sociedade mais justa. Para tanto, acredita-se que a proposição de políticas públicas de fato voltadas para as demandas da população seja primordial para o real desenvolvimento de um município ou região.

E, do mesmo modo, para que haja cidadãos com olhar e posicionamento críticos em relação aos processos de desenvolvimento e, além disso, qualificados para uma inserção digna no mercado de trabalho, defende-se que a expansão do ensino superior enquanto (seja pelo aumento do número de vagas em IES já existentes, ou pela implantação de novas instituições) pode traduzir-se em investimento no desenvolvimento territorial/local. Nesse sentido, a educação (ensino superior), enquanto iniciativa de política pública em prol do desenvolvimento regional é o foco deste trabalho nos próximos itens.

3. Conceituando políticas públicas

A conceituação de políticas públicas ainda é bastante diversa nas produções da área. Entretanto, a definição mais aceita, segundo Souza (2006) continua sendo a difundida por Lasswell, pela qual as decisões que envolvam política públicas precisam responder aos questionamentos: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p.24). Além da definição de Lasswell, a autora aponta ainda as contribuições de Lynn (1980) que as conceitua como “[...] um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” e de Peters (1986) segundo o qual as políticas públicas são “[...] a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Outrossim, destaca-se a definição de Secchi (2015), para o qual as políticas públicas traduzem-se em uma diretriz ou em um conjunto de diretrizes em resposta a demandas da sociedade.

É possível constatar que uma grande parte dos autores que se debruçam sobre a questão das políticas públicas relaciona o termo à ação dos governos em prol de um determinado público a fim de oferecer-lhe algum serviço/ação pública. As políticas públicas refletem em todos os âmbitos da sociedade, tanto econômico quanto social e político (DIAS; MATOS, 2012) e, por isso, representam relações do Estado para com as diversas áreas que compõem suas ações e efetivam a sua operacionalização: são os chamados atores das políticas sociais.

4. O Ensino Superior Público no Brasil

Com relação à educação superior no Brasil, deve-se considerar que para a expansão dessa política pública houve, pelo menos, três momentos importantes anteriores à proposição da reestruturação/expansão propriamente ditas: a) a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; b) o lançamento do Plano Nacional da Educação (PNE), 2001; e c) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), em seu Art. 6º, garante aos cidadãos o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção, à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados como direitos sociais para a promoção do bem-estar social. Já a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, garante que a educação é um direito de todos e especifica os princípios sob os quais o ensino deverá ser ministrado. Atribui tanto à família quanto ao Estado a obrigação com a educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento do estudante, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ainda a LDB em seu artigo 52, aponta as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, pesquisa, extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Deve ser caracterizada pela produção intelectual institucionalizada, contando com um terço do corpo docente (no mínimo) com titulação de mestre e doutor, um terço do corpo docente em regime de tempo integral, além de autonomia (sobretudo didático-científica), nos termos do Art. 53. Além disso, a lei apresenta, com vários graus de abrangência ou especialização, as instituições não universitárias, predominantemente destinadas à realização de cursos e atividades de ensino considerados de nível superior, como por exemplo: os centros universitários, as faculdades e os institutos federais (BRASIL, 1996).

A constituição estabelece ainda os percentuais mínimos destinados às áreas específicas de investimento. É necessário, lembrar que, para atingir os objetivos de ter uma sociedade mais livre, justa e solidária, além destes percentuais é pre-

ciso um gerenciamento eficaz destes recursos (OLIVEIRA, 2013).

No ano de 2001, foi sancionada a Lei n. 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo seus objetivos bem delineados, como a:

[...] elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

O PNE teve particularidades que fizeram com que fosse necessário um estudo mais profundo, visando uma reconfiguração do ensino no Brasil, embasado em um novo documento: o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (OLIVEIRA, 2013).

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado em 2007 e tem como um de seus principais objetivos reverter o atual quadro educacional brasileiro, atendendo às demandas da educação como um todo, de modo que todos os níveis ganhem investimentos e possam, gradualmente, fortalecer-se uns aos outros. Com relação ao ensino superior, o PDE traça como diretrizes balizadoras (complementares entre si): a expansão de oferta de vagas; a garantia de ensino de qualidade; a promoção de inclusão social pela educação; a ordenação territorial (podendo ser local, regional ou nacional), oportunizando acesso ao ensino de qualidade em regiões diversas do país; e a concretização da educação superior como elemento imprescindível ao desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 2007).

Os programas do PDE compreendem ações para a expansão do ensino superior tanto na iniciativa pública quanto na esfera privada. O governo federal atualmente criou programas que são considerados pilares para a democratização do acesso à educação superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; o Programa Universidade para Todos – PROUNI; Universidade Aberta do Brasil – UAB; e o Fundo de

Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES (OLIVEIRA, 2013; MELO, 2011).

Como pode ser observado, tanto a LDB como o PNE e o PDE são agentes incontestes do desenvolvimento da educação nos últimos anos e servem de norte para todas as ações governamentais e institucionais (MELO, 2011).

Entende-se que o desenvolvimento do país deve estar ancorado, entre outras coisas, na Educação, na ciência, na tecnologia e na inclusão social. Para tanto a Universidade tem papel importante no resgate desse desenvolvimento o qual passa também pela ampliação da oferta de vagas públicas, consolidação e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (BRASIL, 2012).

a. Expansão e interiorização da Educação Superior no Brasil

Conforme dados obtidos a partir do Censo da Educação Superior (2003), cerca de 70% das matrículas neste nível de ensino (dados de 2002) eram na rede privada. A expansão nos moldes propostos naquele período, acentuou uma tendência já em curso, qual seja o crescimento do percentual de vagas, de matrículas e de alunos de ensino superior privado. Portanto, trata-se da adoção de uma política que incentivou e acentuou o viés privatista.

Conforme estudos de Gomes; Oliveira; Dourado, (2011, p. 160-161) em relação aos aspectos das políticas de expansão durante o governo FHC, os autores afirmam que “a expansão da educação superior foi realizada mediante financiamento privado, com a participação ativa do consumidor de serviços educacionais, numa clara definição da educação superior como mercadoria” o que demonstrou que esse governo teve uma política liberal-conservadora.

Gomes; Oliveira; Dourado, (2011) trazem dados fornecidos pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Anadifes, que vêm comprovar que a crise financeira das instituições federais foi uma realidade irrefutável no período de 1995-2002, pois se verifica uma redução gradativa dos valores repassados pelo Governo Federal para essas instituições.

A partir de 2003, ano em que teve início o governo Lula, este herdou um conjunto de políticas e ações as quais buscam caracterizar uma reforma da educação superior nos termos do governo anterior. Este governo passou a progra-

mar um conjunto de planos, projetos e ações que tiveram grande significado no processo de reconfiguração da educação superior no Brasil, evidenciando tanto continuidades quanto mudanças em prol desta política (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO. MELO, 2011).

Os investimentos no ensino superior no período de 2008-2012, nas instituições federais, foram impulsionados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto n. 6096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo, de acordo com seu artigo 1: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

Entre as medidas do REUNI, com relação àquelas direcionadas para retomar o crescimento do ensino superior público, cabe destacar o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação de ofertas de cursos noturnos, a promoção das inovações pedagógicas, combate às taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas, cujo propósito principal é diminuir a desigualdade social no Brasil. Visa ainda, fomentar o desenvolvimento local/regional e estimular a fixação de profissionais qualificados no interior, através da potencialização da função social e o engajamento das universidades na superação dos desafios socioeconômicos do País (BRASIL, 2012).

A partir do REUNI, tem-se concretizado ações num processo de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por todo o país, com a implantação de inúmeros campi no interior dos estados, destacando o incentivo à política de interiorização universitária, permitindo o acesso à universidade às pessoas que residem/vivem no interior e que não têm condições de se deslocar para os grandes centros urbanos. A implementação dessa medida resultou no crescimento de aproximadamente 66% na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial das instituições federais e de 95% no orçamento dessas IFES no período de 2008-2012, tendo sido investidos R\$ 3,5 bilhões e contratados cerca de 60 mil docentes (efetivos e substitutos) e técnicos administrativos para as IFES (BRASIL, 2012). A figura abaixo representa a ampliação do sistema federal de ensino superior, mediante mapeamento das instituições existentes em 2003 e, paralelamente, das instituições existentes no ano de 2010, no país.

Figura 1 – Expansão e interiorização das Universidades Federais no Brasil



Fonte: MEC/INEP

Os impactos da expansão da educação superior podem ser observados, dentre outros indicadores, a partir dos índices de escolaridade entre as gerações mais recentes no Brasil. Apesar de expressivos avanços entre gerações, considerando diferentes dimensões (renda, cor, raça, sexo e/ou região geográfica), fica claro que as políticas de inclusão em curso precisam ser mantidas e ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros.

Em, 24 de maio de 2013, o MEC/INEP divulgou que o Brasil conta com mais de 255 IFES, e 1.252.952 alunos matriculados. No período 2012-2013, a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6 nos cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% na matrícula, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7%, respectivamente.

No período 2012-2013, a matrícula na rede federal cresceu 4,6% e já tem 58,9% de participação na rede pública, superando a marca de 1,13 milhão de matrículas. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação. Abaixo, ilustra-se o expressivo au-

mento no número de matrículas no ensino superior divulgadas no Censo 2013.

Tabela 1: Número de instituições de educação superior e número de matrículas de graduação, por organização acadêmica – Brasil – Censo 2013

Organizações acadêmicas	Instituições totais	%	Matrículas totais	%
Total	2.391	100	7.305.977	100
Universidades	195	8,2	3.898.880	53,4
Centros universitários	140	5,9	1.154.863	15,8
Faculdades	2.016	84,3	2.131.827	29,2
IFs e Cefets	40	1,7	120.407	1,6

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada por Inep/Deed

Assim, fica evidente que um dos fatores norteadores do REUNI é a indução do desenvolvimento econômico e social das regiões atendidas, buscando a redução das assimetrias regionais e almejando a oferta de vagas na rede federal de ensino em regiões com reduzido índice de atendimento (BRASIL, 2012). Sendo a educação um direito previsto em lei, as políticas públicas e as ações afirmativas têm o grande mérito de ampliar as oportunidades educativas, materializando esse direito. Portanto, todo cidadão deveria ter adequadas oportunidades de acesso à educação de qualidade, em todos os níveis.

4.1 O caso da implantação da Universidade Federal do Pampa – Unipampa

A Universidade Federal do Pampa iniciou suas atividades ao final do ano de 2006, por meio da celebração de convênio com as Universidades Federais de Santa Maria e de Pelotas. Estas foram responsáveis pela implantação da instituição (cada uma responsável por cinco campi) e pela sua estruturação física e organizacional.

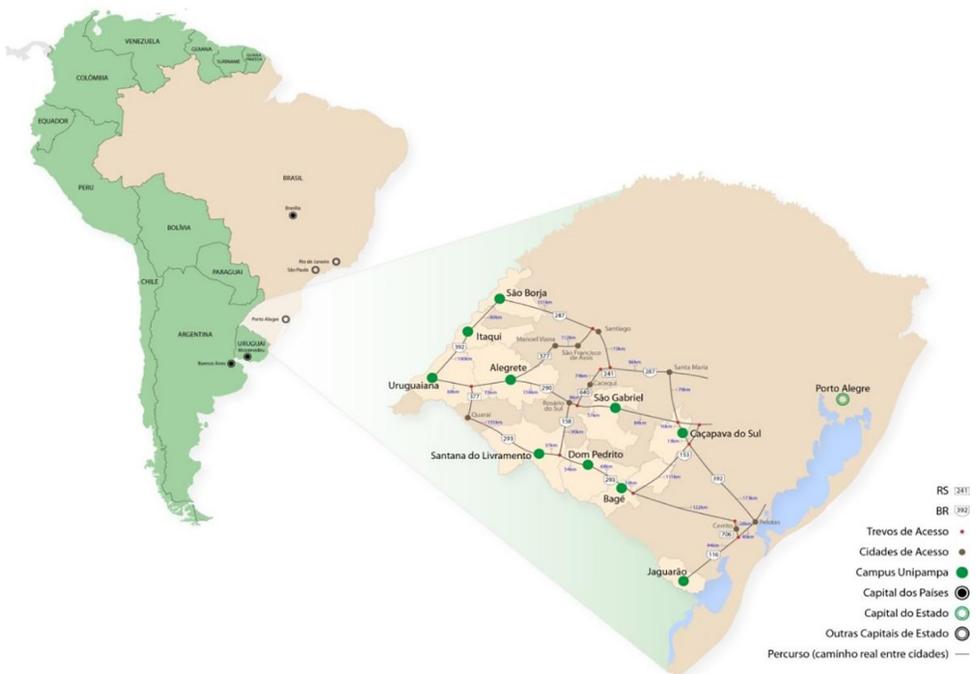
A Unipampa foi legalmente instituída em 11 de janeiro de 2008, pela Lei 11.640, que fixa em seu Art. 2º:

A Unipampa terá por objetivos ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2008).

A Universidade busca se constituir a partir de uma proposta de acesso democrático, com vistas a propiciar, segundo seu Projeto Institucional, o desenvolvimento da região na qual está inserida promovendo a consolidação do ensino superior público, gratuito e de qualidade na região, por meio da “produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão” (UNIPAMPA, 2009, Art. 9º). Objetiva ainda contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina (UNIPAMPA, 2014).

Está implantada em dez municípios, quais sejam: Alegrete, Bagé, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. Por se tratar de região até então carente de investimentos no ensino superior, a Universidade tem compromisso ético com a formação de cidadãos críticos e comprometidos a atuar pelo desenvolvimento da região e do país (UNIPAMPA, 2009). Na figura abaixo, pode-se visualizar a área de abrangência das instalações da Unipampa, região que, como fora mencionado, não dispunha de instituições públicas de ensino superior até então.

Figura 2 – Mapa de localização dos campi da Universidade Federal do Pampa



Fonte: MEC/INEP

A adesão total ao ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), diversifica o perfil de matriculados. A partir de conversas informais com servidores da instituição, soube-se que instituição tem recebido, por exemplo, público em diversas manifestações de vulnerabilidade social e/ou econômica, com diferentes níveis no processo de aprendizagem do ensino de base (fundamental e médio), em geral provenientes de regiões bastante distantes da metade sul do Rio Grande do Sul, onde estão localizados os seus dez campi.

a. Segundo dados do site oficial da Universidade, a Unipampa contabiliza atualmente 10.749 alunos regulares de graduação; 974 alunos de pós-graduação; 885 docentes; 853 técnicos administrativos em educação e 316 terceirizados. Constam 62 cursos de graduação presencial; 02 doutorados; 12 mestrados e 24 especializações em curso (UNIPAMPA, 2015).

Preocupada com a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, a Universidade estimula a execução de projetos articuladores destas dimensões formativas. São 243 projetos de ensino, 694 projetos de pesquisa e 262 projetos de extensão ativos na instituição atualmente.

Com relação ao número de alunos formados, os únicos dados disponíveis no site oficial da instituição referem-se a relatórios informados à “Plataforma de Integração de dados das Instituições Federais de Ensino Superior” (PingIFES), referentes aos anos de 2010, 2011 e 2012¹⁰. O número de diplomados em relação ao número de ingressantes a Unipampa apresenta índices de 17,58% em 2010, 20,27% em 2011 e 18,61% em 2012.

Ainda com base nos dados informados ao PingIFES dos mesmos períodos mencionados, a evasão é fator que preocupa, pois teve um aumento significativo em todos os campi. A evasão apontada é em nível macro, ou seja, a perda do aluno da Universidade. Os trancamentos (trancamentos totais) também apresentam elevação entre 2010 e 2012, porém, em relação ao total da Universidade, os dados retratam que os campi Alegrete e Bagé apresentaram redução contínua nos trancamentos entre 2010 e 2012.

Conforme dados do Orçamento Geral a instituição disponibilizou de um montante de recursos no valor R\$ 243.524.489,00 para o ano de 2015 e no ano de 2016 o orçamento é de R\$ 252.895.766,00. Esses valores, como se sabe, são aplicados na manutenção e ampliação da instituição, considerando que boa

¹⁰ Cabe ressaltar que tais dados referem-se aos dados globais, pois todos os cursos tinham ingressantes e apenas cerca de dois terços já possuíam (nos períodos avaliados) alunos formados.

parte é para a folha de pagamento dos servidores que, em sua grande maioria, residem e aplicam seus recursos na região onde a universidade está instalada, representando receita para os municípios e região.

5. Considerações Finais

Antes de iniciar as considerações finais, reitera-se que este trabalho tratou de sistematização inicial acerca da temática e, portanto, tem base em dados possivelmente já superados e, ou modificados, considerando o aspecto dinâmico da sociedade e, conseqüentemente, das implicações desta dinamicidade no projeto em questão.

Contudo, a partir do exposto, é possível inferir que a educação deve ser considerada um importante meio promotor de desenvolvimento de um país, de uma região ou de um município. Nesta perspectiva, o termo desenvolvimento deve ser compreendido enquanto um processo de transformação social, tanto em relação aos meios, quanto em relação aos fins. Proporciona, concomitantemente, a educação para a participação crítica em espaços de representação e deliberação, quanto para a posterior atuação enquanto profissional que exerce a sua cidadania nos espaços públicos.

Alega-se que o desenvolvimento deve ser visto como uma mudança qualitativa. As características sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais de um país ou de uma região são essenciais para a compreensão do seu desenvolvimento e para a elaboração de projetos de expansão/crescimento a partir de potencialidades e de limites específicos. É evidente que a educação de qualidade impacta em várias dimensões econômicas e sociais, tais como desenvolvimento local e crescimento econômico, maior acesso ao mercado de trabalho, ampliação da inclusão social, redução da criminalidade, diminuição das desigualdades sociais, aumento de salários e fortalecimento da democracia. Para tanto, as IES atuam com foco na indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Estas funções evidenciam que a finalidade destas instituições é a apreensão do conhecimento por meio da teoria aliada à prática. Isto para que, a partir do alargamento de saberes e, por meio da práxis, os cidadãos em sua participação ativa como tal (seja em seus espaços sócio ocupacionais, em arenas políticas e/ou quaisquer outros âmbitos de afirmação de seus direitos), concorram para a materialização da educação enquanto um dos pilares concretos do desenvolvi-

mento.

Como já mencionado, a pretensão deste trabalho não é realizar avaliação de impacto da implantação da Unipampa, mas sim uma breve reflexão sobre os aspectos nos quais esta recente IFES já tem interação com a comunidade da região na qual está instalada. Assim, pode-se verificar que, no caso específico da Unipampa, para além da natureza democrática conferida à instituição pelo funcionamento e representação política por meio de colegiados, pode-se verificar em algumas iniciativas efetivas de oportunização da participação em espaços de decisão, tais como assembleias e fóruns de discussão acerca de demandas da comunidade discente, elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (mediante utilização de metodologia presencial e/ou on line).

Destaca-se também, além dos dados já explicitados acerca do caso analisado, por meio da análise de notícias publicadas em diversos meios de comunicação, a receptividade dos municípios que sediam os campi da Unipampa que, em sua maioria, tentam apoiar e dar suporte aos investimentos e demandas da instituição, ainda que muitas vezes as soluções e retornos pareçam (ou sejam, de fato) morosos. Percebe-se que há, de ambas as partes, a disponibilidade em buscar o desenvolvimento dos municípios, favorecendo com isso, o desenvolvimento de muitas ações em parceria com as secretarias e outras instituições municipais.

É notável o desenvolvimento de setores tais como o imobiliário, o de construção civil, o de alimentação e de opções de lazer nestes municípios, bem como mudanças no comportamento dos moradores quanto ao respeito às diferenças constantes no cotidiano universitário e a participação nos espaços representativos da comunidade.

Compreende-se que a instituição tem alcançado resultados positivos por meio de sua atividade fim, conseguindo, em curto espaço de tempo, já contribuir para algumas transformações físicas, sociais e culturais nos municípios em que está instalada. É importante, obviamente, frisar que, em função da adesão da instituição ao SiSU – como já fora mencionado-, essas transformações deverão estar disseminadas em todo o país, considerando a diversidade da proveniência de seu alunado. Nesse sentido, muitos “reflexos” sociais, econômicos, culturais e ambientais (dentre outros) ainda poderão ser percebidos – processualmente - a partir da inserção dos seus egressos nos mais diversos contextos, espaços de trabalho, nas diversas regiões/localidades em que residem/residirão ou atuarão profissionalmente e/ou como cidadãos.

Nesse sentido, as instituições federais contribuíram para reverter os desequilíbrios econômicos e sociais nos municípios. A interiorização do ensino superior de qualidade para uma região carente desse nível de ensino vem a colaborar para que o Estado de um salto quantitativo e qualitativo na educação superior e propicie desenvolvimento, não só local, mas regional e nacional.

Referências

ALLEBRANDT, S. L. Estado, administração pública e gestão social. In: SIENBERG, D. R. (org.). Desenvolvimento sob múltiplos olhares. Ijuí. P. 139 – 186. 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%0c3%A7ao.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

_____. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 30 de outubro de 2015.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

_____. Plano de desenvolvimento da educação (PDE): razões, princípios e programas. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2015.

_____. Lei 11.640, de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Disponível em <http://novoportal.Unipampa.edu.br/novoportal/sites/default/files/arqui->

[vos_pdf/UNIPAMPA Lei de Criacao.pdf](#). Acesso em 29 de outubro de 2015.

_____. Análise sobre a expansão das universidades federais (2003-2012). Relatório da comissão constituída pela portaria n.126/2012. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/referen-
ce/file/439/documento](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/referen-
ce/file/439/documento). Acesso em 21 de outubro de 2015.

BRUM, A. L. Mercado e cadeias produtivas. In: SIEDENBERG, D. R. (org.) Desenvolvimento sob múltiplos olhares. Ijuí. P. 101 – 137. 2012.

DIAS, R.; MATOS, F. *Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas, 2012.

FERNANDEZ, V. R; GÜEMES, M.C.; MAGNIM, J.P; VIGIL, J. I. *Capacidades estatales y desarrollo regional: realidades y desafios para América Latina. Santa Fé*. Universidad Nacional del Litoral, 2006.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. *Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades*. In: PAULA, M.F.C; LAMARRA, N.F. (Orgs). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e América Latina. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2011.

KEYNES, J. M. *Economia*. São Paulo: Ática, 1978.

MELO, P. A. *Políticas de expansão e interiorização da educação*. In: PAULA, M.F.C; LAMARRA, N.F. (Orgs). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e América Latina. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2011.

MINAYO, M.C.S. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. São Paulo: Ed. Vozes, 2004.

OLIVEIRA, A. J. Programa REUNI nas Instituições de Ensino Superior Federal (IFES) Brasileiras: um estudo da eficiência operacional por meio da análise envoltória de dados (DEA) no período de 2006 a 2012. Dissertação (Mestrado em Administração). UFPR, 2013.

SANCHES, R. R. Avaliação de programas de assistência estudantil. Revista História, Movimento e Reflexão, v.1. n.1, 2013. Disponível em <<http://revis->

radigital.unibarretos.net/index.php/historia/article/view/22> Acesso em 25 de fevereiro de 2015.

SAUSEN, J.O. Gestão estratégica, competitividade e desenvolvimento. In: SIEDENBERG, D. R. (org.) Desenvolvimento sob múltiplos olhares. Ijuí. P. 205 – 267. 2012.

SCHUMPETER, J. A. *Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SECCHI, L. Extinção de Políticas Públicas: Síntese teórica sobre a fase esquecida do Policy Cycle. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 20, n. 66, p. 75 - 93, Jan./Jun. 2015.

SIEDENBERG, D.R. Desenvolvimento: ambiguidades de um conceito difuso. Cadernos EBAPE.BR. V. 4, n. 4, Dez. 2006. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5000/3734>>. Acesso em 30 de outubro de 2015.

_____. Fundamentos, trajetória e abordagens contemporâneas do desenvolvimento. In: SIEDENBERG, D. R. (org.) Desenvolvimento sob múltiplos olhares. Ijuí. P. 19 – 100. 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

TENÓRIO, F.G. Desenvolvimento Local. In.: TENORIO, F. G. (org.) Cidadania e Desenvolvimento Local. Ijuí. P. 71 – 104. 2007.

_____. Cidadania. In.: TENORIO, F. G. (org.) Cidadania e Desenvolvimento Local. Ijuí. P. 25 – 70. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação. Relatórios de Gestão. Disponíveis em < <http://porteiros.r.Unipampa.edu.br/portais/proplan/planejamento/relatorios-de-gestao/>> Acesso em 28 de outubro de 2015.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação. Apresentação dos dados institucionais – PingIFES. Disponíveis em <http://porteiros.r.Unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2013/10/Relat%C3%B3rio-dos->

[-Dados-Institucionais.pdf](#). Acesso em 28 de outubro de 2015.

_____. Estatuto Institucional. Disponível em <http://www.unipampa.edu.br/portal/universidade/403>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

_____. Regimento Geral. Disponível em <http://www.unipampa.edu.br/portal/universidade/403>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

_____. Resolução nº 71, de 27 de fevereiro de 2014. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018). Conselho Universitário, 2014. Disponível em <http://porteiros.r.Unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf> Acesso em 28 de outubro de 2015.

VEIGA, C. G. *História de Educação*. São Paulo: Ática, 2007.