

Organizadora:
Renata Peixoto de Oliveira

Desafios do ensino superior, perspectivas para a aprendizagem e dilemas da formação docente



**Desafios do Ensino Superior,
perspectivas para a aprendizagem
e dilemas da formação docente**



Pedro & João
editores

**Renata Peixoto de Oliveira
(Organizadora)**

**Desafios do Ensino Superior,
perspectivas para a aprendizagem
e dilemas da formação docente**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Renata Peixoto de Oliveira [Org.]

Desafios do ensino superior, perspectivas para a aprendizagem e dilemas da formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 190p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0618-9 [Digital]

1. Ensino Superior. 2. Desafios e perspectivas. 3. Aprendizagem. 4. Formação docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Prólogo	7
A precarização do trabalho docente e a necessidade de novos rumos na educação <i>Renata Peixoto de Oliveira</i>	
Prefácio	17
(Re)pensando com olhares plurais as práticas de ensino e aprendizagem para um diálogo intercultural entre os povos <i>Regiane Cristina Tonatto</i>	
Introdução	23
<i>Renata Peixoto de Oliveira</i>	
Unidade 1: Acolhimento e práticas de ensino	
Tutoria como forma de acolhimento e apoio acadêmico de estudantes haitianos na UNILA <i>Francieli Moretti, Daiane Araujo Bulsing e Jamily Charão Vargas</i>	29
Sujeitos, direitos e metodologias ativas em componente curricular de teoria política para o curso de Relações Internacionais e integração da UNILA <i>Renata Peixoto de Oliveira e Claudia Sofia Jimenez Montalvo</i>	51
Ateliê de Gestão Organizacional e de Políticas Públicas <i>Virgínia Aparecida Castro e Wellington Nunes</i>	73

Unidade 2: A universidade e a comunidade

Extensão para a integração solidária da América Latina:
um debate a partir do curso de arquitetura e urbanismo
da UNILA 89
Andréia Moassab

Estágio supervisionado no Ensino Remoto Emergencial:
Práticas e experiências em cenários virtuais de
aprendizagem 121
Willian Lima Santos

Unidade 3: Os desafios e experiências de ensinar

Formação Docente Continuada: tecendo reflexões em
relação à uma política de direito transformadora 145
Gardjany da Costa Moreira e Franklin Vieira de Sá

A experiência da leitura compartilhada em sala de aula
como prática de ensino para alunos do EJA 169
Suzana Mingorance e Rosana Schwansee Romanó

Pós-fácio 185
Wagner Grizorti

Prólogo

A precarização do trabalho docente e a necessidade de novos rumos na educação

Renata Peixoto de Oliveira¹

A reflexão que motiva este texto é pensar as condições de trabalho, de sofrimento psíquico da categoria docente e como a busca por novos rumos nas práticas pedagógicas, algumas inovações, inclusive, podem não apenas auxiliar na aprendizagem do corpo discente, mas resgatar o interesse docente em sua função de educar, promovendo um ambiente menos monótono, mais criativo e dinâmico.

Obviamente, a ideia também não é romantizar estas práticas pedagógicas como as salvadoras, oprimir quem decide fazer outras escolhas e optar por outras formas de trabalho e atuação docente, ou desconsiderar o contexto social, econômico, cultural de nossos estudantes. Ou mesmo não considerar a importante variável que remete ao fato de estarmos falando de educação no sistema capitalista, de educação pública, de educação sucateada, de educação precarizada e voltada, principalmente, ao mercado de trabalho.

¹ Cientista Social e Doutora em Ciência Política pela UFMG. Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, atuando junto ao curso de Relações Internacionais e Integração e ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PPGPPD). É líder do grupo de pesquisa (CNPQ) Centro de Estudos Sociopolíticos e Internacionais da América do Sul (CESPI-América do Sul). Também é membro da linha de pesquisa 4: Sociedades, educações e direitos humanos do Centro Latino-Americano em Estudos em Cultura (CLAEC). E-mail de contato: renata.oliveira@unila.edu.br

O ensino tradicional e a precarização e adoecimento

A precarização do trabalho docente está muito vinculado à infraestrutura das escolas e universidades, ao excesso de afazeres técnicos e burocráticos que comprometem o uso do tempo adequado, à falta de capacitação, ao excesso de carga horária dentro de sala de aula. Mas precisamos também refletir sobre o impacto do ensino tradicional para o adoecimento e para esta precarização do trabalho docente.

O ensino tradicional coloca muito peso na centralidade do(a) docente como emissor de conteúdo. Docentes passam horas a fio lendo e relendo textos, fazendo pesquisas, preparando conteúdos para passar no quadro, elaborando apresentações em slides para apresentar em aulas expositivas em que ficam falando por horas a fio.

Docentes são postos em uma condição ativa de únicos responsáveis por pesquisar, estudar, sistematizar conteúdos, resumir e repassar, enquanto discentes, se não estudarem para a aula, a mesma vai ocorrer normalmente porque o(a) docente vai expor de qualquer forma. Mentalmente, docentes vão se esgotando a cada aula, assim como comprometendo suas cordas vocais a cada exposição longa de conteúdos e explicações.

Ainda existe um efeito psicológico grave a ser considerado. Cria-se um ambiente de disputa docente, um verdadeiro desfile no qual a equipe é avaliada, comparada, quanto à sua capacidade de articulação, sua oratória, o ritmo de sua fala e apresentação, o conteúdo que domina e apresenta, a quantidade de informações, a habilidade em ser didático e de prender a atenção da turma. Qualquer problema de disciplina, aprendizagem, popularidade da aula leva o(a) professor a se questionar quanto ao seu talento, aptidão, inteligência. Existem vários fatores não controlados por professores(as) que afetam o andamento dos cursos, o desenvolvimento e acompanhamento das turmas de uma dada disciplina, ainda mais quando pensamos em aulas para pessoas adultas, no ensino superior. Problemas de ordem financeira, falta de tempo para conciliar estudos e trabalho, problemas pessoais

com família ou relacionamentos amorosos, questões de saúde, diagnósticos de questões neuro atípicas tardiamente, defasagem no ensino nos anos progressos, escolhas equivocadas de curso e carreira ou pressão familiar na escolha são aspectos que geram frustrações e, conseqüentemente, falta de interesse, mal desempenho nas avaliações, falta de assiduidade, pontualidade, trancamentos e evasões.

Os(as) professores(as) colocam sobre si uma grande responsabilidade no ensino tradicional já que o(a) docente é visto como um misto de babá, parente, tutor, mestre, ser iluminado que precisa passar conteúdo, educar, reprimir, acolher, tudo ao mesmo tempo.

Tudo isso sendo que é um profissional mal remunerado pelo nível de titularidade, anos dedicados aos estudos, e ainda padece em instituições onde faltam infraestruturas adequadas para passarem o conteúdo, como também para realizarem seu trabalho. Professores(as) não contam com taxa de bancada para a compra de livros ou outros materiais instrucionais, ou que teriam uso pedagógico, não contam com auxílios de outra ordem que possam ser revertidos em equipamentos como computadores, impressoras, suplementos, já que em sua grande maioria usam seus equipamentos e seu espaço doméstico para trabalharem no preparo das aulas e nas correções. Não existe espaço suficiente e equipamentos ou ambiente apropriado para que cada docente possa realizar estas tarefas de forma cômoda, minimamente confortável e sem interferências constantes ou ruídos nas escolas e universidades. O(a) docente é, por natureza, uma pessoa que realiza seu trabalho de forma híbrida, em casa e no ambiente de trabalho, sendo muito difícil determinar limites quanto à carga horária que já ultrapassou ou se está trabalhando madrugada adentro, no fim de semana ou em parte das férias.

O ensino tradicional sobrecarrega ainda mais o(a) docente que assume todas as responsabilidades, controle total e centraliza todas as questões referentes às suas disciplinas, levando à necessidade de dedicar horas extras que são invisibilizadas no cumprimento

daquilo que se espera dele(a). É uma sobrecarga de atividades, responsabilidades, demandas e tarefas distintas em um tempo insuficiente, com pouco ou sem apoio técnico e pedagógico.

É muito comum percebermos o aumento de casos de afastamento de docentes de suas funções por conta de questões de saúde que se referem a problemas nas cordas vocais, problemas posturais e ortopédicos, depressão, burnout, crise de ansiedade entre outros.

Obviamente, estas situações também respondem às questões salariais, plano de carreira e valorização do profissional dentro da instituição, infraestrutura, condições de transporte, alimentação adequada, tempo e condições para fazer uma atividade física, para lazer e cultura.

Chamamos também a atenção para o fato de que as inovações pedagógicas também podem contribuir para um melhor ambiente de trabalho, de interação entre discente e docente, de descentralização das tarefas e dos papéis.

Globalização, avanços tecnológicos e desigualdades no ensino: o que a pandemia nos ensinou

A educação, nas últimas décadas, vem passando por alguns percalços e desafios importantes. Inicialmente, seria importante destacar a questão da globalização e dos avanços tecnológicos.

Se, por um lado, novas tecnologias e ferramentas como o computador pessoal, a internet, a televisão com um aparelho de DVD, ou as atuais smart Tvs podem contribuir para aulas mais dinâmicas e com a possibilidade de usar recursos outros na escola, percebe-se que, notadamente, as instituições particulares de ensino, apostam nestas tecnologias como estratégia de marketing para atrair clientela. A globalização em sua vertente neoliberal também contribuiu para uma visão ainda mais mercadológica da educação. Essa educação como mercadoria precisa se mostrar atraente, apresentar marcadores de status social que atraiam os interesses da

classe média que associa o ensino público à violência, pobreza e marginalidade.

A tecnologia, sem uma preocupação efetiva com a qualidade da educação, dos materiais, das referências usadas, da qualidade do corpo docente, do bom planejamento, das boas ferramentas e métodos de ensino, são apenas cosméticos que servem para embelezar, mas não para transformar.

Os novos recursos tecnológicos ao serem usados na educação precisam cumprir o seu papel de nos atualizar quanto às novas linguagens, facilitar o trabalho, dinamizar as tarefas e a rotina escolar, estimular a criatividade, promover a interconexão entre as partes. Não adianta de nada termos tablets em sala de aula ou laboratórios modernos de informática sem traçar bons objetivos nos estudos ou usarmos as ferramentas de modo a contribuir com a nossa formação, seja do docente, seja do discente.

A tecnologia se mostrou uma importante ferramenta de estudos e de trabalho durante a pandemia, pois nos permitiu realizar tarefas mesmo durante o isolamento, e pudemos economizar tempo e dinheiro no transporte, e nos conectamos facilmente com pessoas de diferentes partes do mundo, mais de uma vez no mesmo dia. Contudo, em sociedades marcadas pelas desigualdades históricas como as latino-americanas, a falta de acesso a computadores ou tablets e à internet se tornou um elemento de exclusão. Muitos alunos(as) por não terem acesso a estes recursos ficaram impossibilitados(as) de seguirem seus estudos, e outras pessoas, mesmo com este acesso, não encontravam condições ideais de estudos e trabalho em casa (tranquilidade, tempo, paz, mobiliário adequado, espaço).

Professores de todo o mundo precisam se capacitar, e professores das redes públicas de ensino de países periféricos, precisam se desdobrar para suprir as necessidades de seus alunos(as), a maioria sem condições de acompanharem os estudos.

Adequar conteúdos de aulas presenciais para aulas remotas, compreender o funcionamento de diferentes plataformas antes jamais usadas, migrar aulas tradicionais para o meio online, lidar

com as frustrações inerentes à falta de interesse e motivação das turmas, conciliar os cuidados domésticos e familiares com uma escola em sua sala de estar, foram desafios que vieram trazer mais peso sobre o corpo docente. A pandemia nos ensinou muito sobre a necessidade de atualização, capacitação, apreço por novas linguagens, mas também nos alertou ainda mais sobre as desigualdades que afetam nossas sociedades, e como nossos(as) alunos(as) foram acometidos pelas mazelas sanitárias, socioeconômicas e emocionais decorrentes da crise econômica e da pandemia, bem como nos fez perceber, nitidamente, a precarização e desvalorização do nosso trabalho, das nossas condições de bem-estar no trabalho, de nossos limites pedagógicos, de nossa condição psicológica e emocional.

Uma saída para o cansaço, a política e a monotonia da sala de aula

A proposta central é justamente chamar atenção para um impacto positivo que o uso, a adoção de novas metodologias, de metodologias ativas no ambiente educacional podem ter para estimular, não apenas como um recurso de ensino e aprendizagem com foco no desempenho dos aprendentes, mas também como uma possibilidade de libertação docente.

Genericamente, nomeando como metodologias ativas, podemos considerar que as mesmas possuem um papel muito interessante na produção de estímulos que nos levam a buscar outras saídas, outras formas, outras linguagens, diálogos múltiplos. Nossas aulas e nossas abordagens passam a convergir mais com questões vinculadas às artes, de uma maneira geral. Sim, isso é possível, mesmo que o campo de estudo não seja esse; além de permitir um debate mais politicamente enraizado ou engajado socialmente. Na maior parte das vezes, as disciplinas são desconectadas da realidade, nada práticas, não estimulam a criatividade, a produção, a reflexão, mas apenas o rememorar, o decorar, o competir.

Um ambiente de sala de aula mais ameno, mais aberto, mais criativo, com mais tempo para debates, reflexões, para mudanças de paradigmas, inovações, rupturas, maior dinamismo, não é positivo apenas para discentes, mas também para o corpo docente.

Passa a ser possível trazer influências suas, gostos, hobbies, habilidades para suas matérias, a renovação dos materiais, a atualização das tarefas, tudo isso passa a ser um desafio frequente, uma constante que te estimula, provoca, leva a mudanças e a ter interesse em cada aula. Não existe mais uma relação mecânica com o ato de lecionar. O retorno, o contato com a turma, a possibilidade de acompanhar as tarefas realizadas, as boas surpresas, o bom retorno, são mais frequentes. O ambiente se torna mais cooperativo, a relação discente-docente menos rígida e ríspida, os debates, por mais duros e desafiadores, se tornam mais leves. Isso, seguramente, contribui para que seu trabalho seja realizado com mais tranquilidade, bom humor, de forma mais relaxada e alegre.

Você se sente satisfeito(a) e realizado(a) pelo empenho destinado e pelo retorno recebido e, mesmo quando alguma turma ou algum discente não responde bem, fica mais fácil perceber que se deve a outros fatores que você não pode controlar. Mesmo para pessoas que podem se mostrar reticentes ou tímidas em participarem de cursos com estas metodologias, é possível ir mostrando, aos poucos, que metodologias ativas não são sinônimos de aula com brincadeira ou teatrinho.

As aulas se tornam uma saída para a monotonia, a repetição, a linearidade e o tédio, elas se tornam menos cansativas e mais criativas. Mas isso não visa apenas a turma, mas o(a) docente. O(a) docente também se entedia com uma turma cansada por que não aguenta mais ouvir o falatório, copiar coisa do quadro ou fazer tarefas que realiza no automático mais como punição e obrigação do que por outro motivo, como os incansáveis fichamentos, ou os seminários para apresentação de um texto. O curso, cada aula, cada tarefa precisa ter um propósito, fazer sentido, ter objetivos traçados. Docentes também precisam se colocar na condição de tutores, supervisores, orientadores, curadores, e tirarem de suas

costas a obrigação de serem o melhor aluno da turma, o que leu tudo, entendeu tudo e sabe reproduzir fielmente. Não faz sentido o docente ser a pessoa que mais estudou para uma aula de um curso no qual já é formado, de ser o único que leu o texto e sabe falar bem sobre ele.

Mas, também, os docentes precisam se colocar no papel de estudante, com curiosidade, com vontade de aprender novos conteúdos, ter novos olhares, explorar de diferentes maneiras, se propor a estudar, pesquisar e experienciar novas metodologias. Se ver, de fato, no papel de professor investindo na forma como vai montar seus cursos e preparar suas aulas, e menos no quanto deve seguir reproduzindo o papel do “palestrinha” iluminado e distante. Ser um ser humano, que compartilha seus conhecimentos e experiências, que não sabe tudo, que erra, que tem boa vontade, que altera coisas por que precisa ser flexível, que tem dias bons e outros nem tanto, é fundamental para uma experiência mais feliz. Até mesmo as frustrações que vão seguir ocorrendo podem ser melhor dimensionadas, superadas mais facilmente e melhor compreendidas.

Com o passar do tempo, fui percebendo que uma nova forma de me ver como professora poderia ajudar minhas turmas, estimular que pessoas tímidas, não inseridas, pudessem ter a oportunidade de participarem mais, que pessoas com TDA poderiam se sentir melhor com este tipo de aula, que pessoas com deficiência encontrariam facilmente suas possibilidades pela liberdade maior de mudanças e adaptações. Percebi também que poderia trabalhar diferentes habilidades e capacidades das turmas, como a sociabilidade, a inteligência emocional, o trabalho em equipe, a cooperação, por exemplo. Mas, também percebi como eu poderia manter minha paixão pela minha profissão, ter uma relação mais próxima e cordial com meus alunos e alunas, ter mais leveza nas aulas, não maltratar tanto meu corpo a cada dia. Eu me sinto mais feliz e realizada e menos cansada, eu consigo perceber melhor o conteúdo político mesmo nas questões aparentemente menos atraentes, eu consigo perceber bons resultados, bons

produtos, o surgimento de novas boas ideias com mais frequência. Eu pude adaptar minhas aulas ao meu jeito de ver o mundo, considerando meus princípios, meus valores, meu jeito de ser, minhas potencialidades e minhas carências. Pude construir um ambiente mais propício ao cuidado e acolhimento, que também é o meu próprio. E, pude fazer isso sem abrir mão da qualidade, de que as pessoas estudem, prestem atenção, estejam presentes. Cada pessoa consegue encontrar o seu caminho, cada área do conhecimento tem suas necessidades e possibilidades, cada docente tem seu temperamento e jeito de ser. Isso é um processo, é algo gradual, muito pessoal.

O importante é perceber que estamos no século XXI pensando cursos da mesma forma que fazíamos no século XIX, estamos trabalhando com gerações muito diferentes das nossas, cujos desafios de juventude são outros de acordo com um novo contexto. O importante é se abrir ao entender isso. Também é fundamental perceber como podemos fazer estas mudanças não apenas pelos outros, mas por nós.

Isso é a motivação de pensar e planejar atividades sobre educação, sobre metodologias, ferramentas, experiências. Precisamos pensar, refletir, trocar ideias, compartilhar.

Um projeto nasceu

Considerando essas inquietações como docente, experimentando novas práticas em sala de aula, pensando em como me acolher e acolher minhas turmas tão plurais e diversas, cheguei à iniciativa de organizar uma obra coletânea. Inicialmente, pensei em escrever um livro autoral e cheguei a escrever algumas páginas. Mas, fui absorvida pela rotina de trabalho, pela necessidade de dedicar mais tempo às minhas disciplinas e tive dificuldades de conciliar este projeto com outras urgências da vida acadêmica e familiar. Com o tempo, passei a questionar se aquela obra seria interessante e tomei uma decisão drástica; desisti do livro e aproveitei alguns de seus trechos para produzir outros textos,

relatos de experiências e disseminar, aproveitando convocatórias sobre educação. Quase paralelamente a estas emoções de sonhar com um livro autoral e desistir dele, decidi abrir uma convocatória sobre educação, para organizar uma obra em que mais pessoas pudessem se somar. Foi dessa forma que, através do grupo de pesquisa que lidero na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), o Centro de Estudos Sociopolíticos e Internacionais da América do Sul (CESPI-América do Sul) foi lançada uma convocatória destinada a professores(as) e estudantes, pesquisadores(as) com titulação de doutorado e mestrado, e técnicos(as) em assuntos educacionais, e técnicos em assuntos administrativos da própria universidade com titulação de especialistas e que atuem em setores vinculados aos temas da futura obra.

Prefácio
(Re)pensando com olhares plurais as
práticas de ensino e aprendizagem
para um diálogo intercultural entre os povos

Regiane Cristina Tonatto

Honra-me de maneira singular prefaciá-la esta coletânea que aborda as experiências, as práticas, o ensino e a aprendizagem, mas também o diálogo, por pelo menos dois motivos especiais.

Primeiro, por me intitular uma pessoa privilegiada em transitar por diferentes espaços pedagógicos, dentro e fora de sala de aula, dentro e fora da universidade, e dessa forma me reconhecer como uma educadora e uma pesquisadora em serviço. Há 12 anos como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), estive desde o início trabalhando pela participação dos Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs) nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fui representante TAE no primeiro Conselho Universitário e no primeiro Comitê Assessor de Extensão (CAEX), órgão precursor da Comissão Superior de Extensão (COSUEX). Além disso, desde o princípio, atuei em diferentes projetos de extensão, alguns como colaboradora e em outros como coordenadora.

Em serviço, contribuí junto a outros TAEs da UNILA com a idealização do Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (NAAI), o Comitê Executivo pela Equidade de Gênero e Diversidade (CEEGED), e mais recentemente, com a criação e a implementação da Assessoria Pedagógica Universitária (APU), um espaço reservado à oferta de acolhimento e atendimento pedagógico à comunidade discente e docente dos cursos de

graduação e à promoção de oficinas acadêmicas e pedagógicas com temáticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Por meio destas lutas por espaços de acolhimento e inclusão na universidade, iniciei minha jornada também como pesquisadora. Ainda no NAAI, ingressei no programa de mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-FOZ), em Sociedade, Cultura e Fronteiras, onde pesquisei as mídias digitais para Pessoas com Deficiência (PCDs) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como pensavam os jovens e adultos estudantes sobre as mídias em relação à acessibilidade e como seria possível criar um ciberespaço inclusivo e consciente.

Depois, atuando no CEEGED e coordenando um projeto de extensão na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu-PR, fiz meu doutoramento pelo mesmo programa. Nesta pesquisa, discuto o acolhimento com alteridade na visão de quem decidiu por acolher a outra pessoa. De abordagem fenomenológica, parto dos sentidos dados pelas mediadoras dos círculos em movimento, inspirados nos Círculos de Construção de Paz, prática vinculada à Justiça Restaurativa, para narrar e refletir sobre a experiência vivida por meio do diálogo aberto com as mulheres encarceradas e na partilha de suas trajetórias de vida.

O outro motivo foi a oportunidade de introduzir reflexões sobre um tema tão importante quando se deseja a multiplicidade, o diálogo intercultural e a interdisciplinaridade, como é o tema do ensino e da aprendizagem voltado aos povos latino-americanos e caribenhos na região da tríplice fronteira.

Por isso, este prefácio é antes de mais nada um convite afetuoso para a leitura de uma obra coletiva [...] atenta aos desafios enfrentados pelas educadoras e educadores em serviço no nosso território; de docentes e TAEs, que nos últimos anos estiveram envolvidas e envolvidos nas e pelas práticas de ensino, e que neste espaço compartilham reflexões sobre suas experiências vividas.

Assim, me sentindo muito motivada, convido você a explorar uma obra repleta de olhares plurais.

Procuo destacar alguns olhares singulares que reparei nesta obra coletiva, entretanto, acredito que cada leitora e cada leitor irá perceber vários outros, conforme a sua realidade.

Olhares de abertura para o novo

Esta coletânea traz textos de acolhimento e alteridade, a partir de narrativas sobre como acontece a abertura para o desconhecido, como são os primeiros contatos com o estrangeiro, algo único e singular, apresenta relatos do primeiro encontro com o novo, e permite à leitora ou ao leitor refletir sobre essa abertura, que podemos traduzir em solidariedade, justiça e responsabilidade nas relações socioculturais, ou seja, na intersubjetividade. Um olhar que pode significar a abertura para o novo, que busca o não esquecimento ou apagamento de outrem; que, sobretudo, busca o cuidado.

Olhares para a educação como um instrumento de transformação social

Onde podemos dialogar horizontalmente, onde temos a segurança de questionar e refletir sobre o conhecimento, onde nos permitem ter uma visão mais ampla e integrada do mundo, onde é possível a formação de indivíduos capazes de compreender e enfrentar os desafios complexos da atualidade, onde podemos desenvolver nossas habilidades de criticidade, criatividade e solução de problemas, é nesse lugar que teremos a chance de esperar por um mundo mais justo, inclusivo e sustentável, é, finalmente, o lugar onde desejamos estar para a transformação social acontecer, respeitando as culturas plurais e os diferentes povos.

Olhares para a dimensão afetiva das mediações entre sujeitos

Os textos desta obra trazem os impactos afetivos das situações de mediação entre sujeitos da educação, na contemporaneidade, por exemplo, por meio das práticas de leitura compartilhada. Podemos encontrar, nestes escritos, práticas pedagógicas de formação de indivíduos autônomos e livres, aqueles que realmente serão capazes de acessar todo e

qualquer tipo de conhecimento, sem barreiras físicas ou atitudinais. Uma vez que temos consciência que a apreensão do conhecimento pode ter relação com o contexto e a realidade dos sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem, a aproximação deve garantir interação, afeto e sensibilidade. Elementos que transmitem sentimento de segurança ao sujeito do processo.

Olhares para a integração solidária dos povos

Podemos encontrar também aqui as experiências, contendo iniciativas e práticas de luta contra a educação neoliberal, verdadeiras estratégias no processo de integração latino-americano e caribenho. Pois, diante de políticas educacionais neoliberais, a reflexão sobre essas experiências torna-se vital, necessária e urgente, quando se almeja defender uma educação, garantida pelo Estado como um direito social, que seja laica, gratuita, integral, libertadora, inclusiva, solidária e com equidade de gênero, raça e diversidade.

A meu ver, esses olhares plurais se encontram na obra, por assim dizer, quando a **vivência dos sujeitos nos seus territórios** apresenta-se como um compromisso autêntico com outrem, quando ela surge para a reflexão crítica e intencional. Assim como nos ensina Paulo Freire (1979): “Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável”.

Portanto, penso que, se a nossa intenção é, de fato, trabalhar pedagogicamente em prol de todos esses olhares voltados ao ensino e aprendizagem [...] compartilhados aqui, temos que nos lembrar que também estamos num movimento constante pela busca do conhecimento e transformação, e que o diálogo intercultural é o único caminho para unir e integrar os povos e consolidar a integração solidária.

Nesta coletânea, sinto que somos todas, todes e todos, educadoras e educadores, resistência e luta. Nós não aceitamos mais a escola ou a universidade como um lugar de mera transmissão de conteúdo e disciplina. Nós queremos espaços onde

se possa promover uma relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza, visando à construção de um futuro justo, digno e sustentável.

Sem sombra de dúvidas essa coletânea pensa a educação emancipadora, inclusiva e solidária! E, para mim, prefaciá-la é uma felicidade especial justamente porque eu também acredito nesta educação e permaneço a esperançar por ela.

Boa leitura!

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ed. Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

Introdução

Renata Peixoto de Oliveira

Esta obra intitulada "Desafios do ensino superior, perspectivas para a aprendizagem e dilemas da formação docente" se divide em três unidades temáticas. Na primeira unidade "Acolhimento e práticas de ensino" os textos versam sobre experiências de programas de tutoria, monitorias, experiências docentes em sala de aula e disciplinas específicas.

O primeiro texto é "Tutoria como forma de acolhimento e apoio acadêmico de estudantes haitianos na UNILA", cujas autoras refletem sobre um programa específico da Universidade Federal da Integração Latino-Americana voltado aos estudantes haitianos da instituição. Dessa forma, Francieli Moretti, Daniane A. Bulsing e Jamily C. Vargas compartilham sua experiência como servidoras técnicas atuantes no atendimento e acompanhamento educacional deste segmento da comunidade estudantil. É fundamental pensarmos um ensino que compreenda a diversidade do alunado, as origens e nacionalidades distintas, os aspectos culturais, as necessidades de adaptação a uma nova cultura e os desafios de um novo idioma. O Brasil, como um novo destino migratório, vem recebendo pessoas, inclusive na condição de portadoras de visto humanitário ou visto de refugiados(as) e as universidades brasileiras se internacionalizaram ainda mais. Precisamos pensar essa diversidade. Em uma universidade singular como a UNILA, em que o bilinguismo entre português e castelhano dá a tônica, é preciso também pensar nas demandas e desafios dos(as) nativos(as) de outros idiomas falados em seus corredores, como o creole haitiano e o francês, que são línguas oficiais do país caribenho.

Ainda nessa unidade, um texto que versa sobre experiências de uma docente e sua monitora em uma disciplina da área de Teoria Política. Nesse trabalho, Renata Peixoto de Oliveira versa sobre a experiência que teve com uma mesma turma quando ainda no ensino remoto durante o período emergencial da pandemia de Covid-19 e depois sua experiência já no ensino presencial com a mesma turma na disciplina que é sequência da primeira. Na experiência presencial a docente contou com a presença de uma monitora, Sofia Jimenez, ex-aluna da docente e que teve a experiência de acompanhar seus calouros no curso de Relações Internacionais e Integração com atividades cotidianas e avaliações no formato de metodologias ativas. No texto, ambas relatam a experiência com a turma, as diferenças entre o período remoto e o retorno ao presencial, e os desafios do uso das metodologias ativas no ensino superior na área de ciência política.

E, por fim, na primeira unidade, um texto elaborado por docentes do curso de Administração Pública e Políticas Públicas sobre a experiência de uma disciplina de ateliê. Neste texto, Virgínia Castro e Wellington Nunes também compartilham a experiência de uma disciplina fundamental para a área de Políticas Públicas, o ateliê. No caso particular relatado, a turma pôde trabalhar em conjunto na resolução e proposição de soluções para problemas reais vividos em suas comunidades. Dessa forma, foi possível compreender, no âmbito da disciplina, todo o processo desde a identificação de um problema concreto e próximo à realidade dos(as) estudantes até uma possível implementação.

A segunda unidade da obra se volta à comunidade e a relação entre a mesma e a universidade. O primeiro texto é uma reflexão da professora de arquitetura Andréia Moassab em torno dos projetos de extensão vinculados à área de arquitetura e urbanismo na UNILA. O texto nos brinda com uma ampla retomada das características do ensino superior na América Latina, os impactos da reforma de Córdoba, as especificidades da universidade em si e, finalmente, os projetos já registrados e suas contribuições para o entorno comunitário que se avizinha à universidade. O texto

seguinte também aborda uma temática central para a relação entre a universidade e a comunidade, o estágio, porém, trazendo as particularidades da atividade durante o ensino remoto e através das necessidades de adaptação com o uso de novas tecnologias. Willian Santos descreve a experiência do estágio supervisionado, enquanto discente do programa de doutorado em educação na Universidade Federal de Sergipe, onde foi possível refletir sobre o Ensino Remoto Emergencial e os cenários de aprendizado virtual possíveis.

A unidade três apresenta uma discussão voltada aos desafios do ensino, mesmo fora da universidade, como a formação de discentes do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) ou da necessidade de formação continuada por parte de docentes. Na terceira e última unidade da obra, temos dois textos. O primeiro deles, “Formação Docente Continuada: tecendo reflexões em relação à uma política de direito transformadora”, de Gardjany Moreira e Franklin Sá traz uma abordagem inovadora, inspiradora e provocativa sobre a formação continuada para docentes, que precisa ser entendida enquanto um direito diante da relevância transformadora do ofício de educar.

O texto que encerra a obra é “A experiência da leitura compartilhada em sala de aula como prática de ensino para alunos do EJA”, de Suzana Mingorance e Rosana Romanó, no qual resgatam as origens e necessidades da leitura compartilhada em contextos de pouco acesso à leitura e falta de alfabetização, até o resgate necessário e pertinente de tal prática em contextos da educação voltada para jovens e adultos.

Mesmo com as particularidades de cada texto, percebemos os compromissos de todos(as) os(as) autores(as) com uma discussão que nos leve a valorizar o ensino desde a formação, apresentando as necessidades de adaptação da sala de aula e demais espaços de aprendizado de forma dialógica, conectada com a realidade, em prol das demandas da comunidade, de forma crítica, acessível, democrática.

Esperamos que a leitura dessa obra seja inspiradora, motivadora e que reaviva o verbo esperar, mas, ao mesmo

tempo, que seja provocativa, e leve a repensar práticas e visões sobre o processo de ensino-aprendizagem, o papel docente e a própria universidade.

Unidade 1

Acolhimento e práticas de ensino

Tutoria como forma de acolhimento e apoio acadêmico de estudantes haitianos na UNILA

Daiane Araujo Bulsing¹

Francielie Moretti²

Jamily Charão Vargas³

Resumo

Desde sua criação a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) vem criando estratégias para preservar e impulsionar o multiculturalismo como um elemento que enriquece os currículos, as práticas e sobretudo as vivências e aprendizagens dos seus estudantes. Na intenção de contribuir com a inclusão e o desenvolvimento acadêmico dos discentes de nacionalidade haitiana, minimizar as dificuldades enfrentadas e buscar qualificar os processos de ensino-aprendizagem, a tutoria para haitianos vem sendo uma ação desenvolvida na UNILA desde agosto de 2022, havendo intenção de instituí-la como um programa acadêmico de ensino. Este estudo apresenta e discute as fases de implementação das ações e os primeiros resultados que se apresentam para a comunidade universitária. Pensada como estratégia de apoio e acompanhamento discente, a metodologia da tutoria já apresenta resultados satisfatórios e a indicação de ações para a sua melhoria. É uma forma de acolhimento com potencial de aproximar pessoas e marcar trajetórias de reconhecimento e pertencimento de discentes de diferentes nacionalidades na UNILA, universidade com vocação latino-americana e internacional.

¹ Licenciada em Letras-Português. Mestre em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

² Licenciada em História. Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

³ Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Introdução

Antes mesmo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) ser criada, em 12 de janeiro de 2010, pela Lei nº 12.189/2010, especialistas de diferentes países da América Latina foram convidados a contribuir com a proposta de elaboração de uma universidade de integração dos povos latino-americanos. O fruto desse trabalho deu origem a obra: “UNILA: Consulta Internacional” (IMEA, 2009)⁴. Dessa consulta multifacetada e plural, que ocorre desde sua origem, revela-se que a integração deve ser feita por e pela diversidade, uma vez que a Universidade é composta pelos mais diversos povos e construída sobretudo no multilinguismo.

É justamente nesse documento que encontramos as primeiras discussões sobre as bases pedagógicas do modelo educativo que foi pensado para a UNILA, universidade que nasce da necessidade de diálogo, interação regional e promoção da cooperação e do intercâmbio solidário com os demais países da América Latina. No referido documento, o professor Manuel João Tavares Mendes Costa, referindo-se aos Projetos Pedagógicos, salienta a necessidade de processos pedagógicos que valorizem a multiculturalidade, promovendo uma aprendizagem integrativa, o que supõe um grande desafio da UNILA em termos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Costa:

[...] é essencial garantir o desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades dos estudantes sem perder de vista a missão da Unila. É necessário por isso promover uma integração da aprendizagem ao longo do curso, descrita na literatura como integração vertical. Construir os currículos flexíveis a partir de realidades culturais diferentes – usá-las em provas de avaliação formativas e sumativas; criar projetos que obriguem os alunos a

⁴ INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS (IMEA). Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **UNILA: consulta internacional**: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila / Instituto Mercosul de Estudos Avançados - Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

procurar soluções numa perspectiva multicultural são passos essenciais. (COSTA, 2009, p. 257)

É evidente que, desde sua criação, a UNILA já prevê a necessidade de ações que acolham, integrem e valorizem as diferentes realidades culturais, fazendo desta perspectiva multicultural uma característica fundamental que deve contribuir na formação de qualidade de seus estudantes.

Neste cenário foram se constituindo as ações pedagógicas, e diante da complexidade do trabalho de acolhimento e valorização multicultural, para além dos docentes em sala de aula, os diferentes setores de atendimento aos estudantes também ampliaram o desenvolvimento de ações para minimizar as barreiras linguísticas, sociais e culturais que, por vezes, dificultam o bom desempenho acadêmico dos estudantes de nacionalidade não-brasileira.

Cumpre-se lembrar que o acompanhamento pedagógico desenvolvido pela Assessoria Pedagógica Universitária (APU)⁵ e pelo Departamento de Apoio Acadêmico ao Aluno (DAAA), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), acontecem na busca de instrumentos que deem conta da elaboração de estratégias que contemplem essa diversidade. Estes parâmetros referentes à valorização da diversidade levam em conta discussões presentes na legislação, destacando-se o que prevê a Constituição Federal, em seu Artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Quando se fala desta temática de igualdade, na UNILA destaca-se o que o seu atual Plano de Desenvolvimento

⁵ Ainda que não institucionalizada, a Assessoria Pedagógica Universitária (APU) é o setor responsável pela gestão do Regime de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico (RADA) e pelo oferecimento do atendimento pedagógico a discentes e docentes dos cursos de graduação no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.

Institucional afirma como um dos princípios filosóficos e metodológicos da instituição:

Construir uma universidade/sociedade livre, justa, solidária e democrática, que considera igualdade, equidade e diferença como valores indissociáveis. Consolidar uma educação emancipatória e transformadora baseada nos parâmetros da equidade, do respeito à diferença, da garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Promover e ampliar o acesso democrático e a permanência na Universidade, assegurando a diversidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero (UNILA, 2019, p. 37-38).

Foi também com o comprometimento de cumprir a legislação e as diretrizes previstas em documentos institucionais, no que se refere à igualdade e equidade, que surgiram ações como a “Tutoria para estudantes haitianos”, que carrega a intenção de receber estes estudantes, acolhendo-os e garantindo boas condições de desenvolvimento acadêmico.

No documento de consulta internacional para criação da UNILA, já referido anteriormente, Takayanagui (2009, p. 32-33) destaca que o sistema tutorial poderia ser oferecido para todos os discentes da universidade, sendo o tutor acadêmico um docente responsável pelo acompanhamento do estudante ao longo do seu desenvolvimento institucional, nas tomadas de decisões e na organização do currículo, mas também um apoiador nas questões de relações interpessoais. Esse modelo não chegou a ser implementado na UNILA, mas até hoje ele impulsiona a constante necessidade de pensar formas de acolhimento para os estudantes, em especial àqueles que não estão no seu país de origem.

Diferentes ações foram sendo consolidadas por docentes e técnicos administrativos em educação na UNILA, sendo uma delas a tutoria destinada a estudantes haitianos, que teve início no segundo semestre do ano de 2022, época em que a UNILA recebeu 158 estudantes haitianos via Processo Seletivo Internacional e Processo Seletivo de Refugiadas(os) e Portadoras(es) de Visto Humanitário (PSRH).

Aqui serão apresentadas, brevemente, as fases de implementação das ações da tutoria para estudantes haitianos, que ainda hoje não se consolidou como um programa de ensino na UNILA, mas que já obteve avanços consideráveis a partir das ações desenvolvidas e das reflexões que as permeiam. Também será descrita a metodologia de acompanhamento e atendimento dos estudantes haitianos, perpassando pela necessidade de constante qualificação dos tutores, para a realização de uma prática refletida e coerente com os debates necessários. E por fim, serão explanados os primeiros resultados que estas ações representam para a comunidade universitária e possíveis propostas futuras.

O surgimento de uma tutoria específica para estudantes haitianos na UNILA

Com o crescente número de ingressantes haitianos na UNILA surgiram muitas demandas de atendimentos e acompanhamentos a este público específico, direcionados aos diferentes setores da universidade, responsáveis pelas orientações acadêmicas. Isso contribuiu para que fosse evidenciada a necessidade de ações emergenciais que promovessem apoio pedagógico aos novos estudantes.

No entanto, deve-se destacar que a ideia da tutoria não decorre exclusivamente dessa demanda, mas surge, sobretudo, das experiências vividas pelos estudantes haitianos que estavam na universidade e que acessavam o DAAA em busca de auxílio, uma vez que já vinham oferecendo aos seus conterrâneos orientações quanto à chegada na UNILA e no Brasil. Além disso, outra realidade que impulsionou a criação desta tutoria foi a busca de apoio por parte do corpo docente que ministrava aulas para estudantes haitianos recém chegados ao país, podendo apresentar as dificuldades referentes à barreira linguística e, por vezes, também às questões culturais e de adaptação ao cotidiano da universidade.

Neste período de crescente ingresso de estudantes haitianos, foram se sobressaindo os pedidos de ajuda por parte de docentes

com dificuldades de comunicação com esses estudantes, devido ao não domínio da língua crioula haitiana e/ou a língua francesa. Por sua vez, os estudantes haitianos também não dominavam a língua portuguesa ou a língua espanhola, preponderantes na UNILA. Certamente, esta realidade foi e ainda é um verdadeiro desafio para o desenvolvimento acadêmico e a adaptação dos estudantes haitianos na universidade.

Vale destacar que, amparando a necessidade de elaborar uma estratégia educacional, o PDI da UNILA (p. 35) menciona como princípios institucionais “a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária, a gestão democrática, a ética, os direitos humanos e a equidade etnicorracial e de gênero, a sustentabilidade e o bem-estar”. Assim, a elaboração da proposta de tutoria foi embasada e motivada pelos princípios institucionais e passa pela contribuição de diferentes atores do cenário universitário, como os docentes, os Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs), os estudantes haitianos veteranos na graduação, entre outros.

Pode-se afirmar que a tutoria, enquanto troca de experiências, é uma via de mão dupla no ensino-aprendizagem, uma vez que o tutor, também estudante que já passou por tal experiência, oferece estratégias para minimizar o impacto causado pelos desafios (especialmente linguísticos e/ou atitudinais), e o tutorado, recém-chegado, promove a possibilidade de aproximação da pátria mãe e/ou, ainda, a possibilidade de compartilhar vivências de outra(s) cultura(s).

Foi na expansão da diversidade discente, que as divergências culturais e a dificuldade de comunicação demonstraram-se desafiantes para o ensino. Conforme Paulo Freire (1996, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa forma, corroborando com o autor, o sistema tutorial em implantação na UNILA aponta para a necessidade constante e permanente do diálogo libertário, onde não deve existir a simples transmissão de conhecimento, mas sim a sua comunhão (FREIRE, 1997).

Portanto, o diálogo libertário torna-se o elemento articulador entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do estudante haitiano na UNILA, no qual considera-se a necessidade de ampará-los pedagogicamente de uma maneira que eles se sintam pertencentes, confortáveis, acolhidos e compreendidos; e possam vislumbrar coincidências culturais em seus pares.

Por isso, também, entende-se como positivo o fato desta tutoria ser formada na sua totalidade por haitianos. Ainda que, para atender o principal propósito da seleção de tutores com relação às dificuldades de comunicação, ser haitiano não fosse uma exigência para exercer o papel de tutor, mas o domínio da língua crioula/francesa, como consta no Edital 133/2022/PROGRAD (UNILA, 2022) que torna público o processo de seleção de discentes para atuarem na tutoria destinada à estudantes haitianos no âmbito dos cursos de graduação da UNILA, foram todos haitianos que atenderam os requisitos de seleção de bolsistas.

Tutoria como proposta de intervenção a partir de uma realidade dada

Compreende-se que no contexto vivido pela UNILA, no momento de criação da proposta de ação tutorial voltada para os estudantes haitianos, a tutoria configurou-se como uma proposta de intervenção a partir de uma realidade dada. As dificuldades vividas por estudantes e docentes e, evidentemente, os relatos motivados por essas experiências adversas, levaram à elaboração de uma proposta de atuação/intervenção que colaborasse para tornar o ambiente acadêmico menos hostil para os estudantes haitianos, e também para os docentes diretamente implicados na docência dos componentes curriculares cursados por esses discentes.

Esse entendimento, portanto, conduz novamente ao diálogo com o que dizia Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando o educador defende que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p. 98). Uma vez percebida as atribulações que vinham enfrentando os estudantes haitianos, de que nos valeria

essa percepção sem que ousássemos intervir – mesmo diante das incertezas e das inseguranças que costumam caracterizar uma proposta de ação de tamanha complexidade – no sentido de colaborar para a permanência desses estudantes na UNILA.

Entendeu-se no processo de implementação desta tutoria que o corpo técnico da universidade deve preocupar-se de igual forma com as questões de permanência e de evasão universitária, visto que TAEs são também educadores em serviço. Essa intervenção junto aos estudantes haitianos aproximou o técnico do trabalho pedagógico, principalmente aquele atuante junto ao apoio acadêmico, e permitiu a ele perceber a educação como instrumento de transformação social, como afirma Freire (1996, p. 98): “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Sendo assim, a tutoria específica para estudantes haitianos na UNILA é, singularmente, uma proposta de intervenção na universidade, fruto da reflexão realizada a partir de uma demanda específica; e surge também, como uma resposta a uma dada situação-problema apresentada. Imbuídos, destarte, da responsabilidade ética exigida na prática profissional de todo educador comprometido com uma educação democrática e emancipatória, ela tem início no ano de 2022, por meio de procedimentos técnico-pedagógicos de um edital de seleção.

Conforme o primeiro edital lançado pelo DAAA, a finalidade da tutoria é contribuir com a inclusão e o desenvolvimento acadêmico dos discentes de nacionalidade haitiana, minimizar as dificuldades enfrentadas e buscar qualificar os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes de nacionalidade haitiana, por meio de acompanhamento complementar realizado por discentes de graduação da UNILA, selecionados para esse fim na condição de bolsistas (UNILA, 2022).

Para consolidar a educação tutorial como uma prática de formação na graduação foi essencial o papel de assessoramento e acompanhamento técnico-pedagógico do trabalho dos tutores

junto ao processo de ensino-aprendizagem dos tutorados, identificando e minimizando as dificuldades por eles enfrentadas.

A partir da experiência vivida com tutores e tutorados, pode-se afirmar que um dos objetivos principais desta prática ocorre por meio do acolhimento, durante a troca entre tutor e tutorado sobre os momentos de adaptação à universidade, e diante dos desafios de conhecer o novo, o desconhecido.

Para chegar na proposta de tutoria apresentada aqui, foram realizadas pesquisas sobre a prática dessa modalidade também em outras Universidades e Institutos Federais. Nesta perspectiva, concluiu-se que ainda existem poucos relatos sobre tutoria para estudantes estrangeiros. Destaca-se o percurso do Instituto Federal de Roraima (IFRO), que afirma: “Não é equivocado concluir que o aluno e seus familiares que decidem sair de seu país de origem sonham que a adaptação ao ‘novo’ país ocorra de forma menos traumática possível, sobretudo na escola que recebe o aluno imigrante” (SILVA, 2019, p. 08).

Diante do exposto, é sensível possibilitar a permanência e organizar mecanismos de acolhimento visando a igualdade, tendo garantido o reconhecimento e valorização das diversidades. No referido Instituto, enquanto estratégia adotada, ressalta-se a elaboração de um projeto de extensão e uma carta endereçada ao Reitor cujo conteúdo é sobre uma proposta de uma política de acolhimento destinada aos alunos do IFRO.

Neste contexto, no que se refere às ações realizadas na UNILA, percebe-se que é emergente a necessidade de olhar para as políticas de acolhimento e permanência, e a partir disso implementar um programa acadêmico de ensino que consolide a tutoria para estudantes haitianos como um programa institucional, garantindo sua continuidade e o avanço de suas ações.

Metodologia aplicada na tutoria: a prática de acolhimento, acompanhamento e orientação de estudantes haitianos na UNILA

No período de agosto a dezembro de 2022 a tutoria contou com a participação de 8 (oito) tutores que realizaram os atendimentos e acompanhamento de estudantes haitianos, a partir de várias demandas que se mostraram necessárias. Para que o trabalho realizado pelos tutores fosse acompanhado com proximidade, bem como para ter o registro das atividades, o edital de seleção de tutorias para haitianos, elaborado pelo DAAA, previu a entrega de um relatório mensal. Esse documento teria a intenção de subsidiar as atividades da tutoria e as práticas do corpo técnico-pedagógico, pois revelava aos envolvidos o que tinha dado certo no desenvolvimento das atividades, o que poderia ser melhorado e quais demandas e assuntos deveriam ser (re)discutidos ou (re)dimensionados.

Mas para além de um simples registro, o relatório da tutoria tornou-se um documento que estimula o diálogo reflexivo entre a teoria e a prática, um espaço que permite o embasamento da prática tutorial, dando mais clareza e consistência às escolhas e caminhos traçados pelos tutores e pela equipe técnico-pedagógica que realiza a gestão destas ações.

Logo, entende-se que esse relatório é também um ato de comprometimento do tutor com a tutoria. Pois, além de ser um exercício cotidiano do tutor, ele incita o estímulo à escrita reflexiva, permitindo que seja verificado nesses registros as necessidades e as potencialidades dos estudantes atendidos.

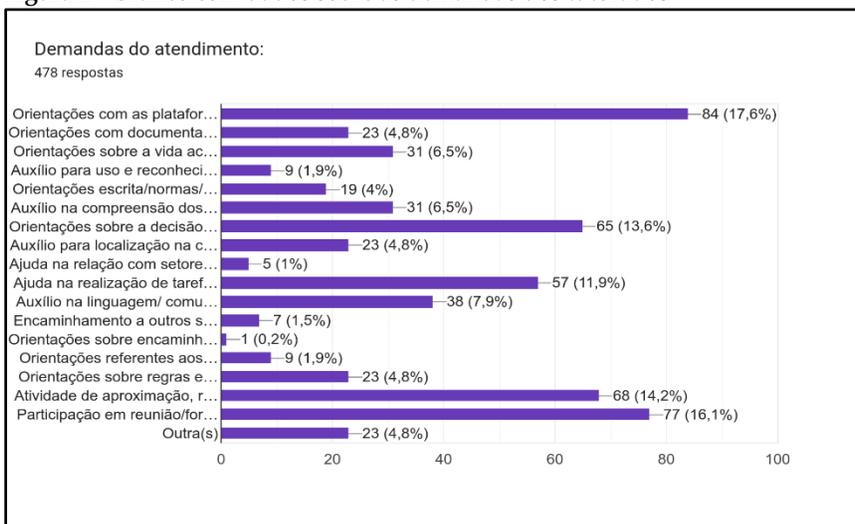
Metodologicamente, procurou-se analisar como a tutoria para haitianos foi sendo desenvolvida na UNILA. Para isto, os relatórios elaborados pelos 8 (oito) tutores selecionados como bolsistas foram analisados pela equipe técnico-pedagógica. Neles, os tutores buscaram demonstrar, além do número de atendimentos realizados durante o período mencionado, a forma como eles foram sendo pensados e como aconteciam na prática.

Por meio de um formulário criado no Google Forms®, os dados sobre esses relatórios foram usados para produzir indicadores e instrumentalizar o corpo técnico-pedagógico, principalmente a pensar nas estratégias de manutenção e avanços da tutoria. Cada atendimento e cada atividade exercida pelo tutor, descrita no relatório individual, foi incluída neste formulário.

Conforme o gráfico a seguir, com relação às demandas atendidas, foi possível verificar, quantitativamente, que durante os 4 (quatro) meses de tutoria (compreendidos de 20 de agosto a 20 de dezembro de 2022) apresentados aqui, foram realizadas 478 (quatrocentos e setenta e oito) ações pelos 8 (oito) tutores, entre atendimentos e atividades formativas com temáticas que permeiam a tutoria. Desta forma, foram uma média de 120 (cento e vinte) ações por mês, número compreendido como expressivo para uma tutoria que surgiu emergencialmente com suas demandas ainda sendo organizadas e definidas.

Ainda de acordo com o gráfico, as principais atividades desempenhadas pelos tutores no período foram: orientações com as plataformas digitais da UNILA - zimbra, SIGAA, entre outras (17,3%); participação em reunião/formação ou atividades para tutores (16,1%); atividade de aproximação, reconhecimento dos tutorandos, colocando-se a disposição para auxiliá-los (14,2%); orientações sobre decisão no trancamento/matriculação do curso (13,6%); ajuda na realização de tarefa/trabalho específico de uma disciplina (11,9%); auxílio na linguagem/comunicação (7,9%); auxílio na compreensão de textos (6,5%); auxílio sobre a vida acadêmica, organização e técnicas de estudos, calendários etc. (6,5%).

Figura 1 - Gráfico com dados sobre as demandas dos tutorados



Fonte: Google Forms

Analisando as atividades que mais aparecem como demandas dos tutores, percebe-se a necessidade de um trabalho voltado para a melhor compreensão das plataformas digitais, o que foi a grande procura dos tutorados. Também, compreende-se a necessidade que estes estudantes haitianos têm em receber orientações no momento de realização das matrículas, o que mostra que precisam conhecer melhor suas matrizes curriculares e seus cursos de graduação. Ainda, revela-se que nos dados levantados, o que de certa forma já estava explícito nas demandas dos docentes e estudantes desde o início, que a linguagem, comunicação e compreensão dos textos em língua portuguesa e espanhola se revelaram como uma barreira para o ensino-aprendizagem e para o bom desempenho dos estudantes haitianos na UNILA, que muitas vezes chegam ao Brasil com pouco contato com estas línguas.

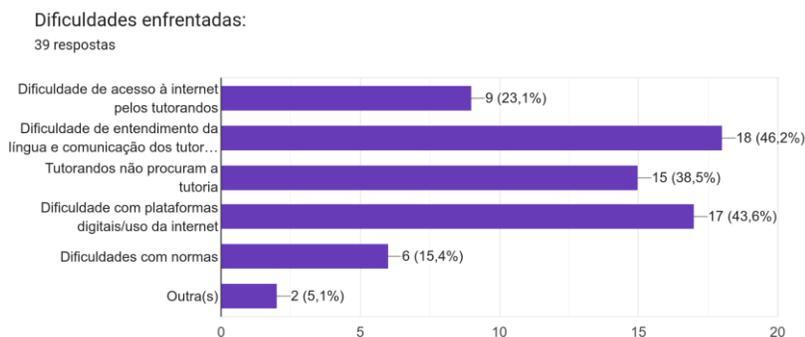
Outras demandas que aparecem em menor quantidade, mas mesmo assim são expressivas e fundamentais, são: orientações com documentações pessoais; auxílio para a localização na cidade, traslados, aluguéis, passagens etc. Aqui pode-se perceber que o atendimento e a orientação dos tutores vão para além dos assuntos

que tangem a universidade, avançando para questões de cunho pessoal, mas que são determinantes para que os estudantes haitianos permaneçam na universidade e consigam realizar atividades básicas de subsistência e pertencimento aos espaços unileiros e da cidade de Foz do Iguaçu.

Como destaque também nas demandas dos tutores aparecem as atividades formativas e o ato de colocarem-se à disposição para atender as dúvidas, explicar a existência e o papel da tutoria para os estudantes haitianos que precisam desse auxílio. Estas ações são de grande importância, uma vez que consolidam a tutoria e disseminam esta cultura de atividade tutorial, fortalecendo e atendendo ao objetivo apresentado no edital e nas propostas que estão sendo construídas para a implementação de um programa de educação tutorial na UNILA.

Outro dado importante foi o levantamento das dificuldades enfrentadas pelos tutores, o que foi exposto no relatório final de cada mês:

Figura 2 - Gráfico com dados sobre as dificuldades pelos tutorados



Fonte: Google Forms

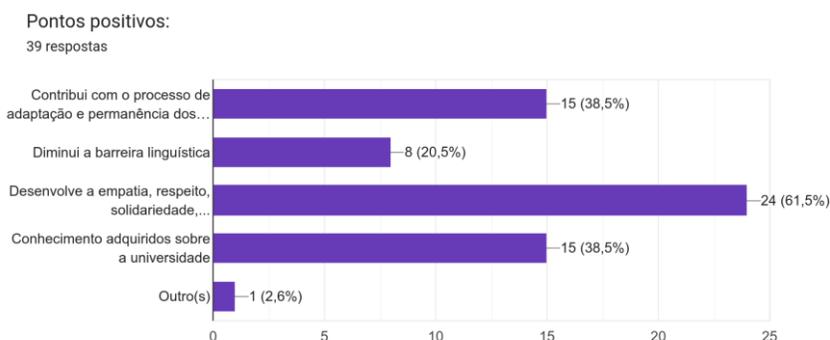
Das dificuldades citadas pelos tutores, podemos destacar a dificuldade de entendimento da língua e a comunicação dos tutorandos como a mais relevante. Em conversa com os tutores percebe-se que, desta dificuldade linguística, surgem diversos

outros problemas, uma vez que a dificuldade de entendimento dos conteúdos, leitura dos textos e mesmo do site e plataformas digitais, impossibilita o estudante em realizar plenamente as atividades acadêmicas. Isso mostra a grande necessidade de se pensar estratégias que acolham e trabalhem com esta demanda. Também as dificuldades nas plataformas digitais e dificuldades de acesso à internet estão pautadas como empecilhos para os estudantes haitianos, principalmente os recém chegados na UNILA. Estas certamente são demandas que também precisam de um olhar institucional.

Por fim, quando se fala de dificuldades, um grande desafio é o de fazer com que os estudantes haitianos conheçam, procurem e usufruam do trabalho de tutoria, porque esta é uma cultura institucional que precisa ser disseminada e conhecida. No que tange a esta questão, pode-se garantir que os tutores estão sendo preparados e motivados para mostrar seus trabalhos e buscar estes estudantes com dificuldades para orientar.

Importante também mostrar aqui os pontos positivos percebidos pelos tutores:

Figura 3 - Gráfico com dados sobre os pontos positivos apontados pelos tutores



Fonte: Google Forms

O desenvolvimento de empatia, respeito e solidariedade destaca-se quando os tutores descrevem os pontos positivos do

trabalho realizado na tutoria. Conforme indicado por eles nos relatórios, a tutoria proporciona igualmente a possibilidade de conhecer melhor a universidade e contribui para a permanência e adaptação dos estudantes Haitianos na UNILA.

A tutoria tem se revelado um espaço de formação e de acolhimento para todos os sujeitos imbricados no processo de inclusão e integração solidária. Ainda que a passos lentos, o trabalho dos tutores têm amenizado as dificuldades linguísticas, uma vez que é realizado de modo coparticipativo envolvendo a comunidade Haitiana e, ainda, proporcionando o estreitamento de laços entre os discentes.

Nesse sentido, Paulo Freire diz que: “(...) a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão de um conhecimento de um sujeito para outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente” (FREIRE, 2001. p. 70). Focalizando na coparticipação proposta, vale dizer que as atividades que envolvem a tutoria promovem o atendimento e apoio pedagógico e, também, impulsionam a afetividade e o desenvolvimento intelectual e social.

A práxis necessária nas ações pedagógicas: estratégias de formação e aperfeiçoamento dos estudantes tutores

Durante todo o processo de tutoria foram realizadas reuniões periódicas de organização e alinhamento dos trabalhos com os tutores e a equipe técnico-pedagógica do DAAA, além das discussões a partir dos relatórios entregues. Estas práticas mostraram a necessidade de buscar algumas condições de amparo ao atendimento desses tutores. Vale dizer que muitas delas são atitudinais e dependem da reflexão sobre a prática e dos acontecimentos cotidianos, daí que salientamos enquanto fundamental a ferramenta WhatsApp como meio de comunicação entre tutores e a equipe técnico-pedagógica. Foi formado um grupo de WhatsApp que se tornou um verdadeiro espaço de diálogo que,

em certa medida, desburocratiza o processo comunicacional: “E, quanto mais se pergunta, tanto mais se sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que essa só se esgota e já nada encontra se ele fica isolado do mundo e dos homens” (FREIRE, 2001, p. 79).

No ano de 2023, foi implementado por este grupo uma agenda, de acordo com a disponibilidade dos tutores, que prevê os plantões de atendimento presencial e online e, a partir disso, uma sala específica para atendimentos presenciais da tutoria foi conquistada. Ambas as ações reforçam o acompanhamento pedagógico, proporcionando aos tutorados a segurança em saber que todos os dias da semana tanto tutores quanto TAEs do DAAA estarão disponíveis.

Além dessas ações, foram promovidos encontros de conversação em Língua Portuguesa possibilitando o estreitamento de laços. Na mesma linha aconteceu um Ciclo Formativo para os tutorados cujas temáticas partiram dos atendimentos realizados pelos tutores, que apontaram a necessidade de elaboração de algumas oficinas específicas, como plágio, normas da ABNT, noções básicas da Língua Portuguesa, acesso ao zimbra e ao SIGAA, Currículo Lattes, a criação de componente optativo de letramento acadêmico e organização docente.

Outras três oficinas formativas foram ofertadas para os tutores, voltadas para a discussão de temas que atravessam o trabalho de tutoria: a Oficina Formativa Monitoria/Tutoria e os processos de aprendizagem na universidade; o Círculo em Movimento - Tema: Acolhimento na Universidade; a Oficina formativa sobre Estágio, atividades complementares e TCC na UNILA. Estas foram consideradas pelos envolvidos como ações necessárias para dar apoio e incentivo à tutoria.

Além disso, destaca-se que foi fundamental elaborar um levantamento dos discentes haitianos ingressantes e dos que estão no 2º (segundo) semestre para acompanhamento desde o início do curso, bem como pensar a elaboração de tutoriais de acesso ao zimbra, ao SIGAA e a criação de grupos de estudo por área/curso.

Considerando o percurso até aqui desenvolvido, entendemos que a implementação das ações de tutoria, motivadas em diversos momentos pela leitura pedagógica dos relatórios e pela constante reflexão sobre as práticas, estão de acordo com os objetivos traçados a partir dos referidos editais de seleção. Nesse sentido, consideramos que tais estratégias, bem como as futuras ações, vão e deverão ir ao encontro do PDI da UNILA:

A UNILA destaca, dentre as condições culturais essenciais para a realização do projeto de integração latino-americana e caribenha, o princípio de bilinguismo (português e espanhol), o qual se articula nos diversos âmbitos administrativos, científicos e pedagógicos da Universidade. Por meio do fomento e constante investigação do bilinguismo, a UNILA propõe o desenvolvimento de competências necessárias para ativa participação nos diálogos e processos interculturais locais, regionais e internacionais da América Latina e Caribe (UNILA, 2019, p. 36).

Percebe-se, então, que a UNILA é bilíngue na lei e multilíngue na prática, buscando cumprir o propósito da integração e o da valorização da diversidade, e que a tutoria para haitianos têm revelado que, para um desempenho acadêmico satisfatório, é necessário um somatório de estratégias, e que tais precisam ser (re)elaboradas, constantemente, junto aos tutores. São eles que já estiveram na situação dos ingressantes e que, por sua vez, têm a compreensão das especificidades.

Em mais uma de suas elucubrações que convoca a pensar a educação enquanto processo humanizador, Freire (1996, p. 94) afirma: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Diante do cenário desafiador apresentado pela chegada, cada vez em maior número, de estudantes haitianos, enfrentar a situação por meio da ação torna-se o caminho mais responsável.

Incluir é responsabilidade da universidade e também nossa, não apenas por ela estar inscrita em nosso campo de atuação profissional, mas porque agir ou não agir, ou – para utilizar a definição proposta por Freire – intervir ou não intervir, mediante as circunstâncias,

definia também nosso posicionamento perante o tipo de universidade e de mundo que estávamos ajudando a construir.

E “movendo-nos como gente” pelo projeto UNILA de integração latino-americana e caribenha, mediante a valorização de sua diversidade cultural, age-se pela criação e consolidação da tutoria para discentes como estratégia de permanência para os estudantes haitianos dos cursos de graduação da instituição. Desde então, trabalha-se no intuito de consolidar as ações propostas, desde uma perspectiva de construção da autonomia e do respeito à diversidade, pois conforme Freire:

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 1996, p. 94).

A partir dessa análise sobre a tutoria para estudantes haitianos foi possível discutir sobre uma série de demandas atendidas pelos tutores e para elaboração de futuras ações, sendo a participação discente na Universidade, no ensino ou em outros espaços, ainda o principal combustível que move a equipe empenhada nesta ação.

Algumas considerações

As atividades realizadas no âmbito da tutoria para discentes haitianos entre os meses de agosto a dezembro de 2022, e a partir de fevereiro de 2023 até o momento atual, estão em consonância com os objetivos inicialmente pensados e propostos via edital de abertura de seleção do primeiro grupo de tutores, uma vez que a tutoria foi pensada considerando que os estudantes haitianos vivenciam a universidade para além do âmbito ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi a partir da prática cotidiana que muitas propostas de ações puderam ser pensadas e planejadas.

A metodologia de atendimento está sendo (em processo constante) construída e reorganizada de acordo com as percepções

e aprendizagens ao longo do caminho. Logo, pode-se dizer que os resultados obtidos estão em consonância com o planejamento inicial, mas que, para além disso, a tutoria para discentes haitianos configura-se como uma possibilidade de oferta de atendimento e acompanhamento pedagógico.

Conclui-se também que, as reuniões realizadas periodicamente, entre a equipe técnica do DAAA e Tutores servem tanto para elaborar estratégias de integração quanto revelam a necessidade de ser um espaço de escuta atenta.

Considerando o percurso até aqui, essa tutoria está se consolidando como um instrumento de inclusão e respeito à diversidade cultural, mas também como uma forma de acolhimento e apoio aos estudantes haitianos na UNILA. A proposta de intervenção que configura a tutoria para discentes haitianos está alicerçada, também, na análise crítica da realidade e, portanto, sempre aberta a mudanças e reestruturações. Por isso, salienta-se a importância da avaliação permanente das ações, instrumentalizada através dos relatórios e estudos, que permitem mudanças de rotas e a reorganização de estratégias. Esse processo promove o diálogo fundamental entre teoria e prática, ou seja, entre o que foi pensado em termos de planejamento de ações e o que efetivamente se consolidou a partir das vivências estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na prática tutorial.

Portanto, considera-se um avanço na perspectiva sobre as características dessa tutoria que tal processo vai além dos muros da universidade, pois é realizado no cotidiano acadêmico, e isso é fundamental no sentido de garantir a inclusão e a permanência de nossos estudantes na universidade.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 08 de mai. 2023.

COSTA, Manuel João Tavares Mendes. Para a estratégia de desenvolvimento da UNILA. *In*: INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS (IMEA). Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **UNILA: consulta internacional**: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila / Instituto Mercosul de Estudos Avançados - Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS (IMEA). Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **UNILA: consulta internacional**: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila / Instituto Mercosul de Estudos Avançados - Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

SILVA, Luciana Semeão da. O processo de inclusão de alunos haitianos nos cursos do Instituto Federal de Rondônia – campus Porto Velho Calama. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/61592>. Acesso em: 08 de mai. 2023

TAKAYANAGUI, Axel Didriksson. La construccion de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento. *In*: INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS (IMEA). Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **UNILA: consulta internacional**: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila / Instituto Mercosul de Estudos Avançados - Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional**

(PDI) 2019-2023. 147p. 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf>.

Acesso em: 12 mai. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). Edital 133/2022/PROGRAD, de 01 de agosto de 2022, que torna público o processo de seleção de discentes para atuarem na tutoria destinada à estudantes haitianos no âmbito dos cursos de graduação da UNILA. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prograd/133-4>. Acesso em: 11 de mai 2023.

Sujeitos, direitos e metodologias ativas em componente curricular de teoria política para o curso de Relações Internacionais e integração da UNILA

Renata Peixoto de Oliveira¹
Claudia Sofia Jimenez Montalvo²

Resumo

As metodologias ativas começaram a ganhar espaço dentro da sala de aula nos cursos de Ciência Política e Relações Internacionais da UNILA. Portanto, o objetivo do trabalho é analisar e explicar a inserção de novas metodologias no ensino e aprendizagem dos componentes curriculares, em especial, na disciplina “Teoria Política Contemporânea” oferecida para os cursos de Ciência Política e Relações Internacionais. Assim, o argumento do artigo é que optar por metodologias ativas em vez das tradicionais pode impulsionar a aprendizagem significativa, o engajamento do aluno e o desenvolvimento de habilidades práticas. Estas metodologias incentivam a participação ativa, a construção do conhecimento, a personalização do aprendizado e melhoram a retenção de informações. Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo está dividido em três capítulos. A primeira seção pretende abordar o formato das disciplinas oferecidas em Teoria Política Moderna e Contemporânea em um período híbrido. A segunda seção explica o programa da disciplina de Teoria Política Contemporânea; e o terceiro capítulo analisa a incorporação das metodologias ativas desenvolvidas pela professora e pela monitora da disciplina Teoria Política Contemporânea no período 2022.

¹ Docente do curso de Relações Internacionais e Integração da UNILA, do Programa de Pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPGICAL/UNILA) e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PPGPPD/UNILA).

² Graduada do Curso de Relações Internacionais e Integração, Instituto Latino-americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Introdução

Em 2022, foi cadastrado um projeto de pesquisa junto à PRPPG da UNILA voltado ao estudo e entendimento de aspectos pedagógicos voltados para cursos de nível superior e pós-graduação, como título “Ensino de Ciência Política e Relações Internacionais no ambiente universitário: metodologias e ferramentas, arte e cultura e novas epistemologias.” A docente e pesquisadora que o propôs e que é a autora principal deste texto, passou a dar centralidade, também em suas pesquisas, às questões que envolvem sua condição como docente e sua inserção e atuação profissional no ambiente acadêmico e universitário. Também merece destaque o fato de que esse projeto observa, até por exigência da instituição no momento do registro, a identificação de alguns objetivos do desenvolvimento da ONU. Em nosso caso, os ODS identificados foram Saúde e Bem-Estar, Qualidade da Educação, Igualdade de Gênero e Paz e Justiça e Instituições Eficazes. Adotar metodologias de ensino e aprendizagem não convencionais nos leva a perceber como as mesmas podem dialogar com objetivos mais gerais que almejamos alcançar na sociedade. O resumo desta pesquisa proposta revela suas intenções e justificativas elementares

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de dar vazão às experiências tidas em sala de aula ao longo dos últimos anos desde que primei pelas metodologias ativas e o sistema de sala de aula invertida tanto na graduação como na pós-graduação. Julga-se fundamental pensar, refletir e reformular nossas práticas docentes de ensino e aprendizagem no ensino de disciplinas, vinculadas à grande área de Ciência Política e Relações Internacionais na Universidade, seja na graduação como na pós-graduação. Muito além das questões referentes às ferramentas em sala de aula, é preciso revelar questões de fundo, relacionadas aos aspectos epistemológicos, o material disponibilizado, às correntes teóricas e autores e autoras sugeridos(as), a relação da disciplina com o entorno social, com questões políticas, sociais e econômicas atuais e como revalorizar a o papel da cultura através de atividades que estimulam expressões artísticas (Oliveira, Renata. Projeto de Pesquisa, 2022).

Além da preocupação em aprender, pesquisar e aplicar metodologias ativas, é importante pensar como a pesquisa dialoga com o ensino e com a extensão, na prática. Foi dessa forma que a partir desta pesquisa se desdobrou um projeto de ensino, teoria política contemporânea: sujeitos, direitos e metodologias ativas, que permitiria colocar em prática o que estava sendo pesquisado e contando com a participação de estudantes de semestres mais avançados para atuarem como monitores(as). Mas, se no campo investigativo a ideia era explorar a temática das metodologias não tradicionais, a monitoria não poderia se dar da mesma forma, ainda mais para acompanhar uma disciplina que visava colocar em prática novas formas e olhares pedagógicos. Assim, a formulação de um projeto de ensino para a seleção de monitoria foi pensada a partir das possibilidades de diálogo entre os projetos e iniciativas e como forma de se realizar na prática algumas questões.

Após a seleção concluída, passamos a contar com uma monitora que atuou como voluntária e uma monitora bolsista que tinha maiores incumbências no acompanhamento da turma e que, inclusive, também assina este texto de relato de experiência.

Além disso, é preciso revelar que parte das atividades avaliativas realizadas pela turma e previstas no plano de ensino da matéria e no plano de atuação de quem assumisse a monitoria foram propostas para acontecerem no formato ações de extensão, o que permitiria a participação do público em geral.

A complexidade do mundo contemporâneo, incluindo o acelerado processo de inovação científica e tecnológica, desafia os diferentes ramos do conhecimento a reverem seus métodos e a caminharem rumo a uma perspectiva que considere a teia de inter-relações constituída pelos fenômenos humanos e não humanos, de forma indissociável, impossíveis de serem tratados, devidamente, por disciplinas isoladas. Decorre dessa situação, a busca de diálogo entre os diferentes campos científicos de forma multi e interdisciplinar, considerando as múltiplas possibilidades de produção do conhecimento (UNILA, PDI-2019-2023, 2019)

Importantíssimo ainda perceber que o documento segue fazendo alusão à interdisciplinaridade de forma a validar as

escolhas pedagógicas que fizemos e o encontro entre ensino, pesquisa e extensão:

Em um contexto de multiplicidade e de diálogo intercultural, a interdisciplinaridade deve inserir-se como prática constante de construção de conhecimentos através da interação e complementaridade, visando à produção de perspectivas e soluções mais amplas e consistentes para os desafios enfrentados pelos povos latino-americanos e caribenhos. A fim de viabilizar a didática interdisciplinar, será estimulada a realização de atividades regulares, para propiciar um espaço para intercâmbio entre atividades de pesquisa e extensão, bem como para debate e reflexão sobre práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento da cognição interdisciplinar, como ocorre com as perspectivas tanto construtivistas como histórico-culturais.(UNILA, PDI, 2013)

Também é imprescindível destacar que se verificarmos o conteúdo da disciplina, os temas inseridos e não previstos originalmente na ementa, as atividades realizadas e o direcionamento do projeto de ensino, temos uma relação muito próxima com os princípios que marcam a missão institucional da UNILA, vejamos:

Art. 5ºA UNILA rege-se pelos seguintes princípios:

- I – a universalização do conhecimento, a liberdade de ensino e pesquisa e o respeito à ética;
- II – o respeito a todas as formas de diversidade;
- III – o pluralismo de ideias e de pensamentos;
- IV – o ensino público e gratuito;
- V – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI – a diversidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos;
- VII – a qualidade acadêmica com compromisso social;
- VIII – educação bilíngue: português e espanhol;
- IX – promoção da interculturalidade;
- X – valorização do profissional da educação docente e técnico;
- XI – a defesa dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e da cultura de paz.(UNILA, Estatuto da UNILA, 2012).

Nestas páginas, é possível perceber como estas questões levantadas pelos documentos oficiais estão presentes na proposta

aqui relatada, bem como já existe uma tendência natural da jovem instituição em estimular novas práticas pedagógicas.

Seção 1: O contexto

Durante o período de dois semestres letivos a mesma turma do curso de Relações Internacionais e Integração na UNILA foi acompanhada por uma docente responsável pelos componentes curriculares e teve monitoria no segundo semestre. A primeira experiência foi de abril de 2022 a julho de 2022, ainda no formato remoto e com um período de afastamento docente para cuidar de questões de doença na família. A disciplina em questão era “Teoria Política Moderna” para uma turma do segundo semestre do curso. De acordo com as normativas da universidade eram permitidas aulas síncronas e assíncronas de forma remota, e assim, foi feito. Discentes relataram com frequência, durante a pandemia, a dificuldade de acesso ao computador, à internet, o fato de residirem em outros países ou no interior ou de estarem trabalhando. Além disso, é preciso perceber que as aulas síncronas durante quatro horas seguidas, se torna algo sem efeito, cansativo e estressante para docentes e discentes naquele contexto pandêmico já tão difícil. Dessa forma, cada encontro síncrono acontecia para apresentar o curso ou para realizar um círculo restaurativo adaptado, para a apresentação de tarefas práticas, trabalhos, para algumas aulas com conteúdos especiais e revisões, por exemplo. Tivemos assim um curso baseado em sala de aula invertida e metodologias ativas, para trazer um termo mais geral e conhecido, adaptado para um curso que não era EAD, mas on-line, remoto, por conta das circunstâncias de saúde pública. Um curso com parte dos estudos assíncronos e que respeitava o tempo do corpo discente e, outras aulas síncronas, para que tivéssemos contato ao vivo não para exposições longas por parte da docente, mas para garantir protagonismo da turma na apresentação de seus projetos, trabalhos e reflexões.

No semestre seguinte, tivemos a continuidade da disciplina com “Teoria Política Contemporânea” com a mesma turma. Esta seria a oportunidade de conhecer pessoalmente os discentes e as discentes, e implementar as metodologias ativas em aulas presenciais. As dúvidas iniciais se deram em relação a como seria a experiência de ter aulas presenciais de quatro horas semanais sem o recurso das aulas remotas, como seria a frequência, o engajamento, o interesse e como pensar atividades que ocorressem em um espaço físico e não mais compartilhadas pela tela do computador. A nova realidade do retorno ao presencial nos levava a pensar novos problemas e pensar como seria a experiência para algumas pessoas que apresentaram dificuldades no ensino remoto como aquelas que não podiam acompanhar o curso por conta de estarem em outros países, por trabalharem fora, por estarem apresentando quadros de ansiedade ou princípio de depressão até em função do isolamento social e da frustração de adentrarem ao curso superior sem nunca terem tido contato com seus colegas, professores(as) ou com a universidade em si. Como estas pessoas se adaptariam a realidade da UNILA, ao seu espaço, ao seu corpo docente, ao convívio diário com os colegas, a necessidade de se adequar aos tempos novos das aulas com o ensino presencial.

Algumas pessoas relataram o fato de estarem trabalhando e fazendo estágio, então, a flexibilidade foi importante para que pudessem acompanhar as aulas. Neste sentido, muitos(as) podiam fazer sua refeição dentro do ambiente da sala de aula e, outras pessoas, contaram com trabalhos de abono de faltas para recuperarem conteúdo e regularizarem sua situação. Outras pessoas apresentaram questões de ordem emocional e psicológica, ou relataram algum tipo de transtorno, sendo o mais comum o Transtorno por Déficit de Atenção (TDA). Para as pessoas com TDA, as metodologias ativas, as atividades mais de ordem prática e o movimento e dinamismo da sala de aula contribuíram para que pudessem se envolver mais e até para que se sentissem mais à vontade de tirar dúvidas com a professora durante as aulas.

Seção 2: A disciplina

No que diz respeito ao ementário da disciplina que é comum ao curso de ciência política e também ao curso de relações internacionais e integração da Unila, temos:

Ementa: Principais teorias, correntes de pensamento teórico e abordagens em Política Contemporânea. Soberania, Democracia e Cidadania. Objetivo Esta disciplina tem por objetivo: habilitar os alunos a compreenderem a evolução das ideias políticas contemporâneas, os principais conceitos e as implicações teóricas da Ciência Política Contemporânea. Conteúdo programático, mudanças provocadas nas instituições políticas ocidentais a partir do voto e da profissionalização da atividade política. Os significados de Soberania, Democracia e Cidadania. Poliarquia: a competição entre elites como forma das poliarquias modernas. Representação política e os limites à participação dos cidadãos nas democracias. A política como atividade especializada e o papel das burocracias especializadas. As teorias das elites e seus fundamentos: Minoria dirigente, fórmula política, circulação das elites, lei de ferro das oligarquias. Limites e dilemas contemporâneos das democracias. Soberania, Cidadania e Integração Regional diante dos desafios do mundo contemporâneo (PPC de RII, 2013, p. 59).

Em geral, é uma disciplina introdutória do campo da ciência política e que serve de base para diferentes cursos nas humanidades. Especialmente no campo das relações internacionais em que esta disciplina é oferecida, é importante que os professores forneçam uma ampla variedade de perspectivas teóricas e metodológicas, e que estimulem o pensamento crítico, a discussão aberta em sala de aula, e que discentes sejam estimulados(as) a analisar e compreender os contextos históricos e culturais que influenciam os atores políticos e também às relações internacionais. Mesmo com toda uma tradição do pensamento político ocidental e da área da teoria política, é preciso perceber que é possível e necessário realizar mudanças. A liberdade de cátedra da docente entra em sua metodologia de ensino, em suas escolhas pedagógicas para trabalhar o conteúdo e quanto ao conteúdo estendido da

disciplina, para além das referências mínimas que são consideradas pelo Plano Pedagógico do Curso de graduação.

Diante disso, vamos explorar estes elementos, os temas inseridos e trabalhados com a turma, naquela oportunidade, e que vão além destas escolas e autores(as) previstos(as) no ementário oficial. E, também, mesmo quando mantido o mesmo conteúdo previsto, precisamos pensar que a forma como o conteúdo foi trabalhado pode ser diferente.

Começando pelos temas, podemos sistematizar da seguinte forma, referenciais e escolas teóricas que compõem o *mainstream*, se adequam ao que se espera dessa disciplina ou podem ser recorrentes. E, em contrapartida, a inclusão de uma literatura não tão comum a estes cursos de teoria política e que frisam questões como população migrante, gênero e raça, por exemplo. No primeiro grupo, o mais convencional, temos, a) elitistas democráticos e teoria das elites; b) corrente marxista; c) escola pluralista e poliarquia; d) Hannah Arendt e totalitarismos; e) Habermas e deliberacionismo; f) Teoria da Justiça de John Rawls. Mesmo assim, percebe-se que são temas de diferentes escolas, já que o mais comum sempre foi dar aulas sobre teorias e escolas que o(a) professor(a) adere. No segundo grupo, foram inseridos outros debates à disciplina, tais como, a) no campo marxista foi incluída Rosa Luxemburgo; b) A teoria da Justiça ganhou Nancy Fraser; c) O pós-colonialismo foi abordado para além com Achille Mbembe e sua necropolítica e também Franz Fanon, em diálogo com a biopolítica de Foucault; d) As teorias feministas de Simone de Beauvoir e Angela Davis foram abordadas; e) Ainda tivemos o cosmopolitismo de Seyla Benhabib e os estudos subalternos de Gayatri Spivak, f) Por fim, tivemos uma revisitação da teoria democrática com Sartori a partir da análise política. No caso, com um debate sobre a crise da democracia liberal e as obras recentes de Manuel Castells e Levitsky e Ziblatt.

O debate pode e deve ser feito de forma mais ampla, interdisciplinar, multidisciplinar, considerando sujeitos e atores distintos, problemáticas atuais e contemporâneas como o direito

das mulheres, dos imigrantes, o movimento negro, por exemplo. Também se pode incluir mais teóricas negras, ou outras mulheres racializadas. Além disso, se pode diversificar o debate com representantes de diferentes partes do mundo para uma visão mais panorâmica e menos etnocêntrica das reflexões que marcaram o século XX e XXI. A pluralidade de vozes em diferentes vertentes também é fundamental por que por mais que tenhamos nossas inclinações e tendências, os cursistas precisam ter uma visão mais geral sobre as correntes teóricas para que possam fazer suas escolhas de forma mais autônoma e não apenas por reproduzirem seus professores(as).

Na disciplina, as atividades corriqueiras corresponderam às atividades do dia a dia em sala de aula, assim tivemos: a) representação gráfica como resumo sobre um dos teóricos elitistas depois de uma série de debates internos e estudos prévios realizados em grupos; b) realizar uma encenação, uma teatralização sobre teóricos marxistas; c) gamificação através de flaschcards no site Quizzlet³ e, em seguida, em grupos, uma dinâmica com outras perguntas elaboradas pela docente sobre a teoria pluralista e a teoria da Poliarquia, d) incentivo à pesquisa sobre um regime totalitário, à luz de Hannah Arendt, para, em seguida, cada grupo organizar um podcast ao vivo em sala de aula sobre o tema; e) A partir do estudo prévio e individual sobre conceitos centrais na obra de Habermas, a turma se dividiu em trios para fazerem um mapa mental e compartilharem no final, f) na aula sobre Rawls e Fraser a turma fez uma simulação de duas condições distintas de posição original (colonizar a lua e perdidos na selva) com o objetivo de construir as diretrizes daquela nova sociedade com base na teoria dos autores estudados, g) sobre necropolítica a turma realizou um levantamento de notícias jornalísticas que acreditavam se vincular ao tema com o fim de realizar uma curadoria de notícias e depois simular um

³ O site permite a criação de cartões de perguntas e respostas sobre um determinado tema. É possível criar quatro tipos de jogos e interações diferentes com estes cartões permitindo que a turma jogue e assim, revise o conteúdo e aprenda mais.

telejornal ao vivo; h) sobre as teóricas feministas, uma atividade escrita foi proposta, a de escreverem um prefácio das obras de Davis e Beauvoir, i) dando continuidade ao trabalho das habilidades escritas, a turma se dedicou à produção textual com base nos estudos realizados sobre os estudos subalternos e o cosmopolitismo, j) por fim, um simulado no estilo ENADE com perguntas sobre a bibliografia indicada sobre a crise da democracia liberal.

Além destas tarefas rotineiras que visavam quebrar o clima das aulas monótonas, lineares, meramente expositivas, também contamos com tarefas avaliativas diferentes, todas estas atividades avaliativas foram planejadas para acontecerem na forma de ações de extensão, como mencionado antes.

Uma grande dificuldade nas universidades remonta a curricularização da extensão e a oficialização de atividades, ações isoladas e eventos que apresentam características de atividades, eventos, ações de extensão no âmbito de disciplinas. Em função disso, também para estimular a aprendizagem da turma e a relação com a comunidade, elaboramos esta proposta relacionada aos debates e conteúdos da matéria, Teoria Política Contemporânea. No final do semestre, realizaremos três ações, atividades, eventos e gostaríamos que os mesmos estivessem vinculados à PROEX na condição de ações de extensão. (...)A atividade consiste em compartilhar com a comunidade interna do CIRII e do Ilaesp, bem como a comunidade externa os resultados de ações desenvolvidas no âmbito de uma disciplina de graduação, elaboradas e planejadas de forma lúdica, criativa, crítica e ressaltando aspectos culturais e artísticos. A realização de feiras culturais, exposições, exibição de pôsteres é uma constante em disciplinas que ministram e isso vem se apoiando no uso recorrente e sistemático de metodologias ativas. A relação entre a política e a cultura, em suas diferentes expressões e linguagens artísticas também é algo que faz parte da vivência dos(as) discentes nestes componentes curriculares, pois se vinculam às propostas de atividades avaliativas. (Oliveira, Renata. *Proposta de Ação de Extensão*, 2022)

Como proposta avaliativa, foram pensadas três atividades como já descritas acima: um clube do livro ou da literatura, uma feira cultural ou mostra científica e o varal de textos. Na feira cultural tivemos a montagem de estandes na qual os grupos

trabalham com temas diferentes, nessa oportunidade trabalharam com diferentes sujeitos de direitos, como os povos ciganos, imigrantes, a comunidade LGBTQIA+, as pessoas com deficiência, jovens, idosos, crianças, povos indígenas, movimento negro, trabalhadores(as). Fizemos uma confraternização enquanto a sala estava montada com as instalações artísticas.

O clube da literatura costuma ser a atividade que valoriza a literatura e sua relação com temas sociológicos, históricos, filosóficos e políticos. Foram escolhidas três distopias para que a turma pudesse preparar uma espécie de exposição com cartazes, textos, jogos que apresentassem as obras na interface dos temas, conceitos, teorias e autores(as) estudados (as).

Já o varal de textos era uma atividade livre e proposta para ser realizada na biblioteca. Cada estudante ou dupla escolheu um tema que gostou de estudar durante o curso e escreveu um texto, imprimimos e colocamos em um varal na biblioteca da universidade. No dia da atividade, todos(as) apresentaram suas propostas, os objetivos do texto e, depois, os mesmos seguiram ali expostos por um tempo. Todas as atividades realizadas primaram pelo desenvolvimento de habilidades distintas, diversas, com a possibilidade de explorarem sua criatividade, valorizarem a arte e a cultura e se desafiarem de formas diversas.

Seção 3: A experiência da monitoria

A monitoria acadêmica é um processo no qual um aluno que já tenha cursado uma disciplina opta por dar apoio e auxílio a outros alunos que são seus calouros(as). O objetivo imediato é ajudar que possam vir a melhorar seu desempenho acadêmico, por meio de orientações e guias e tutoriais adaptados às necessidades individuais, feedbacks sobre exercícios e tarefas e orientações sobre o conteúdo da disciplina. Portanto, a monitoria é substancial, pois permite o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, pensamento crítico e analítico, bem como, pode ser um método

eficaz para estimular a participação e interação entre os(as) alunos(as). Segundo o Programa de Monitoria da Unila:

O Programa de Monitoria Acadêmica é um instrumento para a melhoria do aprendizado que contribui tanto com a formação do estudante que atua como monitor, possibilitando a experiência com a docência, quanto no reforço do aprendizado dos discentes que possuem dificuldades nos conteúdos das disciplinas do curso de graduação. Viabiliza atividades de acompanhamento discente, vinculadas às necessidades de formação acadêmica dos estudantes, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao conteúdo programático dos componentes curriculares de seus cursos. (PROMA, 2022)

Desta forma, dentro das universidades, especialmente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a monitoria é uma ferramenta importante para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, pois melhora a qualidade do aprendizado; oferece a possibilidade de receber educação personalizada que permite desenvolver habilidades e conhecimentos essenciais de maneira eficaz. Pois, como foi percebido pelos docentes e alunos, houve a “necessidade de implementação de projetos de monitoria para reforçar as aulas e conseqüentemente diminuir as reprovações” (PROMA, 2022). Seguindo as orientações do PROMA,

O docente interessado em participar do Proma é o responsável por elaborar o projeto de monitoria e cadastrá-lo no SIGAA dentro do prazo estipulado em edital com uma proposta que esteja nos componentes curriculares. É também responsável por auxiliar os monitores na preparação dos materiais, na preparação das atividades e orientar em relação aos discentes ouvintes (PROMA, 2022)

Para além do acompanhamento docente é fundamental perceber que a monitoria permite a quem a exerce a possibilidade de ter uma iniciação à carreira docente, uma experiência diferente da universidade, pois atua como alguém que auxilia e assiste a docente responsável e elabora atividades de ensino para seus próprios colegas de semestres anteriores. Neste caso, em específico, como a disciplina aborda metodologias de ensino que não são

convencionais e tradicionais, esta também é uma experiência diferenciada para quem assume a monitoria. Como objetivos da monitoria para essa oferta em especial, tivemos: a) Avançar, aprimorar e vivenciar o componente curricular por meio de metodologias ativas; b) Estimular a aprendizagem por parte do(a) monitor(a) de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras e não convencionais; c) Estimular a relação entre o tripé ensino-pesquisa-extensão; d) Permitir que o(a) monitor(a) possa contribuir e vivenciar a experiência de uma ação de extensão vinculada ao componente curricular; e) contribuir com um projeto de pesquisa em curso que versa, justamente, sobre aspectos metodológicos e pedagógicos que vão ser propostos no curso previsto para 2022.1.

Foram utilizadas metodologias ativas de forma a privilegiar a participação ativa dos alunos, já que isto estava previsto no projeto de ensino "Teoria política contemporânea: sujeitos, direitos e metodologias ativas". Assim, quanto ao processo de aprendizagem estavam previstas atividades práticas, colaborativas e reflexivas que lhes permitam construir o seu próprio conhecimento e se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem.

A disciplina prima pelas metodologias ativas e pelo sistema de sala de aula invertida. No caso, atividades prévias, roteiros de estudo dirigidos, pesquisas propostas são direcionadas aos cursistas como forma de estímulo ao estudo e a uma aprendizagem mais protagônica. Em sala de aula, exercícios, dinâmicas, jogos, apresentações e debates são realizados de modo a consolidarem esta aprendizagem. A sala de aula, não se torna mero espaço de exposição docente e repetição de conteúdo, mas espaço vivo, aberto, dinâmico, uma oportunidade para o diálogo, para a criatividade e para a curiosidade aguçada (Oliveira, Renata. *Projeto de Ensino*, 2022)

Além disso, essas atividades também ensinaram os monitores a compreender e entender melhor a área pedagógica. A relação tripartite ensino-pesquisa e extensão foram desenvolvidas tanto pelo aluno/professor quanto pelo monitor nas atividades do varal de textos, clube do livro e feira de ciências. Portanto, permitiu aos monitores vincular e relacionar o componente curricular com as ações desenvolvidas, uma vez que a pesquisa possibilita o

desenvolvimento do ensino e extensão para outras áreas de pesquisa. Como resultado, a metodologia ativa permitiu que a professora e a monitora se concentrassem na facilitação e organização dos conteúdos em vez de fornecer informações, adaptando sua abordagem às necessidades dos alunos e fornecendo orientação e feedback na construção de seu conhecimento.

Para o encerramento do semestre, são previstas atividades avaliativas de caráter inovador e criativo, na forma de ações abertas ao público e à comunidade universitária como o varal de textos, o clube da literatura e a feira ou mostra cultural científica. São oportunidades distintas, diferenciadas, divertidas e criativas de trabalharmos com as temáticas estudadas.

A pessoa que vier a somar nesse projeto de disciplina, através de um projeto específico de monitoria, poderá auxiliar a turma com um acompanhamento das atividades propostas para casa (sala de aula invertida), com a realização de plantões tira-dúvida e, principalmente, auxiliando a docente no atendimento requerido quando do planejamento, elaboração e execução das atividades previstas para o final do semestre, estas que coincidem com ações de extensão. (Oliveira, Renata. *Projeto de Ensino*, 2022)

A seleção de monitoria foi balizada por um edital específico do programa PROMA da Pró-Reitoria de Graduação da UNILA, o edital_159/2022. Ou seja, após a aprovação do projeto de ensino pela instituição, conforme os critérios estabelecidos em edital PROMA, os(as) docentes coordenadores(as) dos projetos aprovados cadastram o processo seletivo de escolha dos(as) monitores(as) no sistema e o órgão competente publica um edital específico com as regras e prazos para a seleção. Os(as) estudantes interessados em atuar como monitores(as) podem realizar a inscrição no sistema para atuarem junto ao projeto de ensino docente.

Quem assumisse precisaria estar apto(a) a desenvolver a atividade de monitoria da seguinte maneira: a) Atendimento à turma quanto aos textos e temas trabalhados: plantões tira-dúvidas, leituras dirigidas e comentadas dos textos; b) Auxílio nas orientações quanto a elaboração das tarefas extraclasse e nos estudos semanais; c) Auxílio à turma e acompanhamento das

atividades elaboradas e planejadas para o final do semestre e que se constituem, também, como ações de extensão.

Como as aulas eram ministradas pela professora responsável pela matéria às segundas-feiras, às terças e quintas-feiras eram destinadas às atividades de monitoria. As monitorias baseavam-se em seis pilares básicos de apoio ao aluno, como: 1) Preparação das monitorias expositivas, 2) Execução das monitorias de forma personalizada, 3) Atendimento personalizado, 4) Acompanhamento, 5) Acompanhamento das atividades de avaliação; e, 6) Plantão para tirar dúvidas.

Cabe salientar que para a preparação das monitorias foram identificados os objetivos das aulas lecionadas pela docente e dos conteúdos previstos no plano de ensino, dessa forma, foi possível selecionar e organizar os conteúdos relevantes. Além disso, foi possível pensar estas atividades, considerando as referências bibliográficas trabalhadas no curso de forma a estimular o raciocínio lógico e coerente a partir das reflexões sobre as obras e a compreensão das leituras feitas. Por outro lado, a monitoria primou pela adequação às individualidades, entendendo o nível de dificuldade de cada discente sobre os temas trabalhados no curso. Assim, houve um direcionamento de materiais complementares, da forma de expor e explicar o conteúdo com o uso de apresentações em Power Point, vídeos e/ou artigos relacionados aos temas ou que visavam apresentar as formas de avaliação e as tarefas a serem cumpridas ao longo do semestre.

As monitorias ocorreram no seguinte formato, primeiramente, discentes apresentavam perguntas com base em seus estudos prévios sobre os temas e, se necessário, a monitora dava uma explicação a respeito do que foi trazido pelos participantes, depois a monitora fazia sua exposição, previamente elaborada. Nesse ambiente, foi possível interação entre monitores e participantes, de forma humanizada e personalizada com foco em suas necessidades acadêmicas imediatas. A monitoria permitia um retorno imediato quanto às dúvidas ou confusões frequentes e comuns sobre os conceitos trazidos nas referências e

trabalhados em sala de aula. Mesmo sendo uma experiência mais espontânea, o ensino exigia planejamento, tempo de maturação das possibilidades de trabalho junto à turma e logística eficaz para atender as demandas do momento.

Além disso, quando as atividades avaliativas que também foram cadastradas pela docente como ações de extensão junto à PROEX se aproximaram, a monitoria se adequou e passou a contar com a ajuda da monitora voluntária. Recapitulando, ocorreram três avaliações no formato de ações de extensão: a) Varal de Textos, b) Clube do Livro, e c) Feira de Ciências. A monitoria mais direcionada à execução dessas atividades e não apenas das aulas, também foi um diferencial importante. Os grupos organizaram-se melhor e foi possível o planejamento e desenvolvimento dos temas e a forma como executariam cada tarefa, ou seja, os(as) cursistas foram apoiados(as) e puderam tirar dúvidas sobre o tema do seu grupo, assim como foram estimulados(as) a pensar de forma a exercer sua criatividade na realização das atividades previstas. Por exemplo, no caso do Clube do Livro e da feira de ciências, além da montagem do que seria exposto, os materiais a serem produzidos, era preciso pensar na apresentação para um público e para a docente que visitaria o espaço na condição de visitante avaliadora. Reuniões e atendimentos voltados a cada grupo foram oportunizados para garantir o sucesso da organização e a tranquilidade dos membros. A monitoria funcionou, dessa forma, como uma espécie de tutoria já que se baseava em apoiá-los a aplicar conceitos em situações reais, planejar e organizar o trabalho em grupo, refletir e resolver problemas incentivando a participação ativa.

Por fim, chamamos atenção para outro ponto fundamental em uma experiência de projeto de ensino com monitoria, segundo os parâmetros do edital, os monitores possuem alguns deveres como a produção de documentos, no caso, relatórios da experiência. De acordo com a PROGRAD, os relatórios de monitoria acadêmica são importantes ferramentas de acompanhamento e avaliação do desempenho acadêmico dos alunos. Esses relatórios são elaborados pelos monitores, que têm a função de acompanhar e orientar os

alunos em seu processo de aprendizagem. Na monitoria da disciplina de “Teoria Política Contemporânea” considerou a resolução do edital 159/2022/PROGRAD e o edital de seleção de tutoria 172/2022/PROGRAD que divulgaram os resultados e os parâmetros sobre os relatórios. Os relatórios foram organizados de acordo com as atividades mensais e as aulas ministradas no período. No primeiro mês, foram relatadas as tarefas desenvolvidas pela monitoria:

1. Elaborar documentos sobre os temas a abordar na monitoria e sobre a frequência dos alunos que frequentavam a monitoria.

2. Presença e Acompanhamento dos alunos 30 minutos antes do início das aulas, para esclarecimento de dúvidas e reforço dos temas estudados.

3. Atendimento via e-mail.: dúvidas e comunicados e informes.

4. Atendimento via WhatsApp: para melhorar e facilitar a comunicação.

5. Auxiliar a professora em atividades realizadas por alunos(as) em sala e providenciar documentos solicitados.

6. Ajudar a organizar a participação voluntária de parte da turma na amostra de cursos da universidade.

O curso tinha um estande no evento e a docente, como coordenadora do estande do curso de Relações Internacionais e Integração, decidiu convocar discentes da turma para se voluntariarem. A monitoria também auxiliou na organização e fez parte da equipe responsável pelo estande do curso. Os participantes deveriam receber certificados. O segundo período de atividades, que abarcou o segundo relatório, baseou-se no reforço e revisão das atividades já realizadas no início e também no auxílio para a elaboração de um plano para a amostra de cursos. Os voluntários também receberiam pontos extras na disciplina, mais uma forma de incentivo e de vinculação às atividades do curso. A docente elaborou um plano de execução a ser levado a cabo durante a mostra de cursos e procurou relacionar os temas com tópicos estudados na disciplina em

diálogo com conteúdos outros presentes em outros eixos e matérias do curso de Relações Internacionais e Integração da UNILA. Ainda no segundo mês, toda a turma foi incentivada a participar de monitorias voltadas para a atividade do varal de textos. Além de auxiliar os(as) cursistas a pensarem um tema para explorarem e trabalharem suas habilidades de escrita, as monitoras conversavam com responsáveis pela biblioteca da UNILA (BIUNILA) para saberem da possibilidade real de organizarem a atividade avaliativa e ação de extensão naquele o espaço. Os textos, além de terem sido dispostos em um varal na BIUNILA, foram reunidos pelas monitoras em um livro digital que poderia ser acessado por um código QR.

Durante o último mês da monitoria, foram realizadas outras atividades que foram relatadas no documento a ser enviado para a PROGRAD e validado pela docente coordenadora do projeto de ensino. Nestas monitorias o foco foi o desenvolvimento e organização da Feira Cultural e do Clube do Livro. Os grupos e equipes já estavam divididos desde o início do semestre, mas foi apenas na reta final que os(as) cursistas passaram a se mobilizar para o planejamento e execução das tarefas referentes às duas atividades. As monitorias contribuíram para a organização, auxílio na comunicação interna entre os grupos e na execução das tarefas. Além disso, como as atividades eram ações de extensão, foram elaborados materiais de divulgação. Pelas dificuldades de acesso ao PTI em ITAIPU o público visitante foi principalmente de colegas do mesmo curso ou de outros cursos do mesmo instituto. Estas atividades foram objeto de relato do último relatório elaborado e enviado pelas monitoras.

Conclusões

A monitoria acadêmica é um processo de acompanhamento e orientação que é prestado aos alunos e as alunas com o objetivo de os apoiar no seu processo de aprendizagem e na consecução dos seus objetivos acadêmicos. A importância está nos seguintes

aspectos: O acompanhamento acadêmico ajuda o corpo discente a melhorar seu desempenho acadêmico, fornecendo estratégias de estudo eficazes e orientação nas disciplinas que são mais difíceis para eles e elas, fornecendo orientação e suporte emocional aos alunos(as), o que pode ajudá-los(as) a lidar com os desafios acadêmicos e pessoais que eles(as) enfrentam. Enfim, a monitoria auxilia a turma em questões sobre sua carreira universitária, ajuda a identificar precocemente os problemas acadêmicos dos(as) alunos(as) e fornece soluções oportunas para evitar que esses problemas afetem seu desempenho acadêmico de longo prazo. Além disso, os(as) monitores(as) acadêmicos(as) têm a oportunidade de desenvolver habilidades de liderança e comunicação ao trabalhar com os(as) alunos(as), o que pode ser benéfico para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

As metodologias ativas na disciplina de “Teoria Política Contemporânea” foram um componente valioso do processo educacional, proporcionando aos alunos e alunas atenção personalizada, aprimorando seu aprendizado e aumentando sua confiança e motivação para ter sucesso acadêmico. Em professores(as) e monitores(as), estas metodologias permitiram estimular a participação e o comprometimento com os próprios(as) alunos(as), o que melhora a motivação e a interação dentro da sala de aula. O contato mútuo de aplicação e retenção de conhecimento desenvolve habilidades importantes como pensamento crítico e analítico, resolução de problemas e tomada de decisão diante de situações reais, oferece a possibilidade de professores e alunos se prepararem para enfrentar desafios que se colocam no caminho de seu futuro sucesso. Com isso, o uso de metodologias ativas é importante, pois criaram aprendizagem ativa e colaborativa. Além disso, as metodologias ativas permitiram que o ensino e aprendizagem da teoria política na carreira de Relações Internacionais seja interativo, crítico e aplicado a situações reais. Isso permitirá que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda e abrangente das relações políticas e dos processos internacionais e

estejam melhor preparados para enfrentar os desafios e oportunidades no campo de estudo.

Referências

OLIVEIRA, Renata. Teoria política contemporânea: sujeitos, direitos e metodologias ativas **Projeto de Ensino**. 2022. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil.

OLIVEIRA, Renata. Ensino de Ciência Política e Relações Internacionais no ambiente universitário: metodologias e ferramentas, arte e cultura e novas epistemologias **Projeto de Pesquisa**. 2022.

OLIVEIRA, Renata. Sujeitos, Direitos e a Política no Mundo Contemporâneo. **Proposta de Ação de Extensão**. 2022

PROGRAD. **Edital 159/2022/PROGRAD**. 2022. Disponível em: https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/2022.1_proma_edital_159-2022-prograd_selecao_de_monitores.pdf?file=1&type=node&id=10706. Acesso em: 04 mar. 2023.

PROGRAD. **Edital 172/2022/PROGRAD**. 2022. Disponível em: https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/2022.1_proma_edital_172-2022_selecao_de_monitores_resultado_final.pdf?file=1&type=node&id=10857 Acesso em: 04 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Estatuto**. de 11 de abril de 2012, Brasil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Projeto Pedagógico do curso de Relações Internacionais e Integração (PPC-RII)**. 2013. Disponível em: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Internacionais\(2\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Internacionais(2).pdf) Acesso em: 16 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA) (Foz de Iguacu). Ministério da Educação. **Programa de Monitoria Acadêmica-PROMA**. 2022. Disponível

em: <https://portal.unila.edu.br/prograd/programas/monitoria-academica>. Acesso em: 04 mar. 2022.

UNIVERSIDADES FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017**. 2013. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017>. Acesso em: 16 mar. 2022

UNIVERSIDADES FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Ateliê de Gestão Organizacional e de Políticas Públicas

Virgínia Aparecida Castro¹

Wellington Nunes²

Resumo

O trabalho apresenta um caso de ensino baseado na experiência dos autores nas disciplinas de Ateliê de Gestão Organizacional I e II, no curso de Administração Pública e Políticas Públicas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Trata-se de disciplinas de orientação prática, nas quais os estudantes são estimulados a identificar e diagnosticar problemas concretos de suas comunidades e a trabalhar coletivamente para solucioná-los. Os resultados têm sido satisfatórios em dois sentidos pretendidos inicialmente. Primeiramente, a possibilidade de trabalhar para tentar resolver problemas com os quais estão conectados tem despertado o interesse dos estudantes e feito com que eles se dediquem às tarefas propostas na disciplina. Em segundo lugar, o interesse dos estudantes em buscar alternativas para problemas concretos de suas respectivas comunidades tem feito com que os conteúdos teóricos e instrumentos que oferecemos a eles sejam assimilados a contento.

Palavras-chave: administração pública; políticas públicas; metodologias ativas; casos de ensino.

Introdução

¹ Doutora em Administração pela USP/FEARP (2016) com pós-doutorado em Administração (2020) pela USP/FEARP. Mestre e graduada em Administração pela UFU/FAGEN (2009 e 2003, respectivamente).

² Doutor em sociologia (2018) e mestre ciência política (2014) pela UFPR. Atualmente é professor visitante no curso de Administração Pública e Políticas Públicas da Unila.

As disciplinas de Ateliê de Gestão Organizacional I e II fazem parte da grade curricular (do 7º e do 8º período, respectivamente) do curso de Administração Pública e Políticas Públicas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Tendo sido concebidas como equivalentes aos estágios obrigatórios, cada uma dessas disciplinas possui sua carga horária total (68h) dividida igualmente entre carga horária teórica (34h) e prática (34h). Além disso, as ementas das disciplinas têm foco em diagnósticos de problemas públicos e na formulação de soluções.

Em termos práticos, os estudantes têm sido estimulados a trabalhar coletivamente na resolução de problemas públicos concretos. Em um primeiro momento, o trabalho é direcionado a identificar e diagnosticar, da forma mais detalhada possível, um problema público – o que é feito na disciplina de Ateliê I. Na sequência, isto é, no semestre seguinte, o foco é direcionado à formulação de soluções para o problema público identificado e diagnosticado anteriormente – as propostas de soluções são desenvolvidas na disciplina de Ateliê II.

Este trabalho surgiu da experiência dos autores enquanto professores do curso de Administração Pública e Políticas Públicas da UNILA e da vivência gratificante que tem sido ministrar essas disciplinas. Nosso objetivo geral é compartilhar nossos aprendizados com a comunidade da Administração Pública e das Políticas Públicas, esperando que eles possam ser úteis à reflexão acerca das metodologias de ensino utilizada nessas áreas.

Contexto do Caso

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi criada pela Lei nº 12.189/2010 com a missão institucional “de formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América

Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul)”³. O objetivo de “contribuir com a integração latino-americana” ganha concretude quando se considera que: I) a sede da instituição fica na cidade de Foz do Iguaçu, que compõe uma região de tríplice fronteira com os municípios de Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguaçu (Argentina); II) metade das vagas dos cursos oferecidos pela Universidade são destinadas a estrangeiros; III) a Unila é uma instituição bilíngue e, portanto, a comunidade universitária pode se comunicar alternativamente em português ou espanhol.

Além disso, é preciso ter em conta que UNILA não recebe estudantes apenas (nem principalmente) dos países da fronteira trinacional (Argentina e Paraguai), mas dos mais diversos países das Américas do Sul e Central e de alguns países africanos. Portanto, a noção de diversidade nessa comunidade universitária é levada ao extremo. Esse contexto, se por um lado, proporciona uma riqueza de convivências e experiências difíceis de serem colocadas em palavras, por outro, traz consigo enormes desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

Isso porque não se trata apenas de conviver com idiomas diferentes no ambiente de sala de aula, mas de, entre outras coisas, lidar com trajetórias intelectuais e culturais muito diversas; considerar realidades socioeconômicas muito díspares (Brasil, Uruguai, Colômbia, Haiti e México, por exemplo); tentar contemplar expectativas profissionais que vão muito além de escolher atuar no setor público ou no setor privado (há expectativas por parte dos estudantes, especialmente os estrangeiros, por alternativas e instrumentos que possam ser utilizados nas mais diversas e desafiadoras comunidades latino-americanas).

Esse contexto, como se nota, traz ingredientes que tornam o ensino da administração pública e das políticas públicas ainda mais desafiador, o que leva professoras e professores a uma busca constante por metodologias que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem nesse ambiente tão diverso e desafiador.

³ Fonte: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em: 20.06.2022.

Dilema do Caso

Foi nesse contexto que nós, os autores deste trabalho, recebemos o desafio de ministrar as disciplinas de Ateliê de Gestão Organizacional I e II, que integram a grade curricular do curso de Administração Pública e Políticas Públicas da UNILA. Como dissemos, essas disciplinas foram elaboradas para equivaler aos estágios do curso e, por causa disso, suas respectivas ementas têm foco em diagnósticos de problemas públicos e na formulação de soluções.

Quando assumimos a disciplina, o grande dilema estava em transmitir aos estudantes os conteúdos teóricos que a administração pública e as políticas públicas oferecem para diagnosticar e resolver problemas, de um lado, e tentar construir alguma conexão entre esses conteúdos discutidos em sala de aula e as realidades muito diversas às quais os estudantes da UNILA pertencem e pretendem atuar. Isso porque estávamos convencidos de que, sem que uma conexão mínima entre esses dois universos fosse estabelecida, as abordagens e instrumentos que nós tínhamos a oferecer não seriam de muita valia aos estudantes.

Encerramento do Caso

O caminho que decidimos trilhar foi tentar aproximar, o máximo possível, o ambiente dessas disciplinas de um ateliê, no qual os estudantes pudessem trabalhar coletivamente na resolução de problemas concretos (escolhidos por eles) de suas respectivas comunidades. Essa possibilidade de trabalhar com algo que lhes desperta interesse e que conhecem muito melhor do que nós, professores, é o que, a nosso ver, permitiu construir a ponte entre teoria e prática que estávamos procurando.

Felizmente, essa estratégia tem funcionado muito bem nos dois sentidos pretendidos inicialmente. No primeiro deles, a possibilidade de trabalhar para tentar resolver problemas com os quais estão conectados tem despertado o interesse dos estudantes

e feito com que eles se dediquem às tarefas propostas na disciplina. No segundo, o interesse dos estudantes em buscar alternativas para problemas concretos de suas respectivas comunidades tem feito com que os conteúdos teóricos e instrumentos que oferecemos a eles sejam assimilados a contento: identificação, diagnóstico e formalização do problema; escolha de abordagens de análise; métodos para geração de alternativas; construção de relatórios; estruturação de recomendação etc.

Por fim, esse ambiente tem estimulado os estudantes a levarem suas propostas para além dos muros da universidade. Em outros termos, as propostas que foram elaboradas para tratar problemas concretos da comunidade têm sido levadas ao poder público brasileiro e de outros países latino americanos, com a esperança de que possam, de alguma forma, ser aproveitadas. Caso isso ocorra, teremos a oportunidade de assistir ao ciclo completo do processo: identificação de um problema em dada comunidade; construção de diagnósticos, geração de alternativas e estruturação de recomendação no ambiente universitário; e implementação da recomendação na comunidade.

Dois dos casos que tem a possibilidade real de fechar esse ciclo estão narrados de forma muito breve nos anexos a seguir.

Anexos ou Apêndices

Caso 1: Insegurança alimentar e nutricional no município de Foz do Iguaçu/PR

Estudo realizado pelas alunas de graduação do curso de Administração Pública e Políticas Públicas ILAESP/UNILA Kauana Acosta Cassel e Natasja Alvarenga Savério em 2021, sob a orientação da profa Dra. Virginia Castro e do prof. Dr. Wellington Nunes.

As estudantes escolheram trabalhar com o tema da insegurança alimentar na cidade de Foz do Iguaçu/PR (onde residem), problema público agravado drasticamente pela pandemia de Covid-19. Depois de diagnosticarem o problema (em

Ateliê I), as estudantes propuseram a criação de um Armazém Social no município (em Ateliê II), para oferecer gêneros alimentícios de diversos tipos a preços subsidiados para famílias em situação de vulnerabilidade social.

A alternativa foi escolhida com base em um exercício de *benchmarking*, cuja referência foi o Armazém da Família de Curitiba/PR. Tendo sido um dos destaques da turma, o relatório elaborado pelas autoras acabou chegando (por iniciativa delas) à Câmara Municipal da cidade, o que resultou na convocação de uma audiência pública para discutir os problemas da insegurança alimentar e da agricultura familiar no município. As autoras estiveram entre as palestrantes do evento. A partir dessa audiência pública, a proposta deu origem a um projeto de lei que, a depender dos próximos passos, pode viabilizar a proposta de solução construída pelas estudantes, trazendo resultados concretos.

De acordo com o Banco de Alimentos de Foz do Iguaçu, cerca de 6.000 (seis mil) habitantes viviam em estado de extrema pobreza até fevereiro de 2020, antes da pandemia causada pela COVID-19. Atualmente, os dados coletados pelo município são de cerca de 10.000 (dez mil) pessoas em situação de extrema pobreza, até março de 2021.

O número de famílias inscritas no Cadastro Único, importante instrumento de identificação de famílias em situação de vulnerabilidade, passou de 33.137 em janeiro de 2020 para 37.723 famílias em janeiro de 2021. O relatório de análise de política pública teve como objetivo propor uma alternativa para a mitigação do problema da insegurança alimentar e nutricional no município de Foz do Iguaçu. Entre as alternativas analisadas, a criação de um Mercado Social parece ser a alternativa mais interessante e promissora, pois além de visar a oferta de alimentos a custos mais acessíveis, acredita-se que o projeto será capaz de movimentar a economia local ao demandar uma estrutura de funcionários, trazer renda a pequenos produtores e indústrias regionais, aumentar o poder de consumo e a liberdade de escolha do cidadão, ser uma instância reguladora de preços e atuar na educação da população quanto ao consumo e saúde. O problema

em questão pode ser sistematizado utilizando uma árvore do problema - um recurso que serve justamente para resumir estrutura, causas e efeitos de problemas públicos (Secchi 2016). Esta é a árvore do problema da insegurança alimentar e nutricional em Foz do Iguaçu:

Figura 1 –Árvore do problema público

CAUSAS	PROBLEMA CENTRAL	CONSEQUÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> -Má distribuição de renda; -Desemprego; -Falta de informação; -Falta de acesso à alimentos saudáveis à preços acessíveis; -Falta de incentivo; -Consumo elevado de alimentos processados e ultraprocessados. 	-Insegurança Alimentar e Nutricional em Foz do Iguaçu	<ul style="list-style-type: none"> -Fome; -Desnutrição; -Obesidade; -Diabetes; -Colesterol elevado; -Hipertensão; -Desenvolvimento de alergias alimentares; -Baixa autoestima; -Depressão; -Outros problemas de saúde.

Fonte: elaboração pelas autoras (2021) sob orientação dos professores da disciplina

Diante do diagnóstico apresentado e utilizando estratégias de geração de alternativas como *brainstorming* e *benchmarking* foram geradas quatro alternativas de solução para o problema:

I) Manutenção do status quo: optar por ignorar o problema e manter as políticas que já estão sendo implementadas, apesar de falhas.

II) Solução óbvia: aumento da doação de cestas básicas para as famílias em situação de vulnerabilidade.

III) Agricultura Urbana: criação de um projeto de agricultura urbana onde terras de domínio público que estão sem utilidade sejam cedidas pelo município, sendo utilizadas para o plantio de alimentos para consumo da população. Para a manutenção da horta, haveria engajamento tanto de funcionários do projeto, moradores voluntários e alunos de graduação de cursos afins, como Nutrição, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar,

Agronomia, etc. O objetivo do projeto seria oferecer alimentos mais nutritivos e, ao mesmo tempo, mais acessíveis para a população em situação de vulnerabilidade. Os participantes voluntários teriam direito a uma sacola semanal de produtos oriundos da horta sem custo algum, enquanto a população geral arcaria com preços simbólicos, pois o projeto não visaria lucro, apenas a manutenção de seu custo. Além da produção de alimentos, o projeto teria os seguintes objetivos: através de minicursos para melhor aproveitamento de cada alimento, como ter uma alimentação balanceada, como ter uma horta em casa, etc. o fomento da agricultura familiar; promoção do poder de escolha, da cidadania e da dignidade humana, por meio do acesso a uma alimentação digna e saudável.

IV) Mercado Social: a criação de um programa de “Mercado Social” como uma espécie de “empresa social” da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. O mercado teria como objetivo principal o fornecimento de alimentos de boa qualidade a preços abaixo do valor do varejo convencional. Por se tratar de uma empresa social, não visa lucro, logo, consegue-se manter os preços abaixo do mercado e acaba estruturando de forma indireta um mecanismo de regulação de preços de mercado no entorno. O projeto teria também objetivos transversais como: promoção de educação alimentar através de minicursos, em parceria com universidades, para os participantes do programa, crianças e comunidade em geral; aumento do poder de consumo através da redução dos custos da alimentação no orçamento familiar; fomento da agricultura familiar; promoção da economia local com geração de empregos e renda; facilitar o acesso a alimentos especiais para pessoas com necessidade de dietas específicas (alergias alimentares, diabetes, etc.) mediante comprovação médica; melhorar a saúde da população; promoção do poder de escolha, da cidadania e da dignidade humana, por meio do acesso a uma alimentação digna e saudável.

Diante das possibilidades de soluções, tanto a política de Agricultura Urbana quanto a política do Mercado Social são ótimas

iniciativas e também podem trabalhar em conjunto para a mitigação do problema, porém, para este primeiro momento, optou-se pela criação de um programa de Mercado Social para o município de Foz do Iguaçu.

A escolha se deve ao fato de que além de ofertar alimentos à custos mais acessíveis, acredita-se que a política será capaz de movimentar a economia local ao contratar funcionários, trará renda a pequenos produtores e indústrias regionais, aumentará o poder de consumo e a liberdade de escolha do cidadão, será uma grande medida de regulação de preços e também atuará na educação da população quanto ao consumo e saúde. Ou seja, o leque de benefícios desta proposta é maior do que a proposta de Agricultura Urbana pode ofertar, mas nada impede que as duas possam trabalhar em conjunto em um segundo momento.

Para essa situação, optou-se por combinar as abordagens racionalista e argumentativa propostas por Secchi (2016). A abordagem racionalista auxiliará o projeto nas demandas mais técnicas da implementação, como diagnósticos e prognósticos baseados em evidências. Enquanto a abordagem argumentativa é importante para a construção de um diálogo com os *stakeholders*, principalmente com os fornecedores e para compreender os padrões de consumo e necessidades dos beneficiários do projeto.

Devido ao tamanho do município e subdivisão de regiões, recomenda-se que sejam implementadas 04 (quatro) unidades do Mercado Social a fim de abranger toda a população: I) Unidade Central; II) Unidade Porto Meira; III) Unidade Morumbi; e IV) Unidade Cidade Nova. A escolha da localização da unidade I, se dá devido a facilidade de acesso aos trabalhadores que trafegam pela região central da cidade. No que tange a localização estratégica das unidades II, III e IV, as escolhas se devem ao alto índice de população da região em algum tipo de situação de vulnerabilidade social.

Caso 2: Gestão da documentação de alunos estrangeiros pela PROINT/UNILA

Estudo realizado pelos alunos de graduação do curso de Administração Pública e Políticas Públicas ILAESP/UNILA Francisco Bascuñan e Victor Alonso Ramirez Flores em 2021 sob a orientação da prof^a Dr^a Virginia Castro e do prof. Dr. Wellington Nunes

Como mencionado anteriormente a missão da UNILA é contribuir para a integração latino-americana, contando com 50% do seu quadro discente de alunos estrangeiros provenientes de 32 países (UNILA, 2021). Para gerir essa situação criou-se a PROINT (Pró-Reitoria de Relações Internacionais) responsável pelo processo de seleção internacional que ocorre anualmente. Esse órgão realiza a comunicação com os candidatos, porém esse processo às vezes apresenta algumas falhas, visto que além dos idiomas português e espanhol há alunos de outros países com idiomas e dialetos distintos e que possuem dificuldades de entendimento de todas as diretrizes.

Além disso, há documentos que variam de um país para outro, pois os trâmites não são homogêneos. Assim, é comum que candidatos não consigam acessar as informações e compreendê-las com facilidade. O processo por si só é burocrático e demanda muitos tipos de documentos e, se a comunicação não ocorre de forma eficaz, o processo de ingresso do aluno poderá ficar comprometido.

Anualmente os alunos que participam do processo seletivo da UNILA enfrentam dificuldades para obter o visto de Estudantes (VITEM IV) e a Carteira de Registro Nacional de Migração (CRNM) devido a pouca informação específica dos requerimentos para cada país. Ao mesmo tempo, as guias e documentos em diferentes idiomas não são suficientes, assim como os meios e metodologias de divulgação para uma comunicação efetiva do processo de solicitação e trâmites dos documentos necessários para a matrícula dos alunos estrangeiros da UNILA.

Atualmente por não haver esse controle direto pelo PROINT os próprios alunos se organizam, informalmente, via vídeos na internet ou redes sociais, nas quais os veteranos passam informações sobre a documentação com base em suas experiências aos candidatos e novatos na tentativa de minimizar esses problemas.

Para solucionar o problema, o grupo propôs a seleção, por edital, de alunos da UNILA dos mais diversos países para que eles possam elaborar um material instrutivo junto à PROINT, detalhando manuais para cada país com linguagem adequada e especificidades das documentações.

Outra proposta de solução seria a criação de um *Call Center* universitário, uma central na qual esses alunos estagiários poderiam ser os atendentes e esclarecer dúvidas dos candidatos. Por fim, haveria a produção de materiais audiovisuais oficiais da universidade para esclarecer essas questões, não havendo mais a necessidade de vídeos informais produzidos pelos alunos na tentativa de ajudar seus colegas novatos.

Os autores acreditam que seja importante o uso dos recursos tecnológicos capazes de alcançar uma comunicação mais efetiva. Com os materiais audiovisuais explicativos e todas as informações necessárias para diminuir as dúvidas, espera-se um processo mais claro e eficaz para os alunos estrangeiros ingressantes. É importante que esses materiais estejam sempre atualizados e publicados em todas as plataformas digitais da Universidade.

Assim, o trabalho em questão levantou um problema de gestão pública relacionado à comunicação, processos e treinamento de pessoal capacitado para oferecer um serviço com qualidade e mais assertivo para a comunidade estrangeira que deseja ingressar na UNILA. Os resultados encontrados no trabalho realizado nas disciplinas de Ateliê I e II serão apresentados para a PROINT para que sejam avaliados e, no tempo oportuno, poderão ser implantados trazendo resultados efetivos para a Universidade.

Notas de Ensino

Objetivos Educacionais:

- Discutir conceitos gerais concernentes aos desafios no campo de estudos em administração pública e políticas públicas;
- Desenvolver competências para reconhecer, definir e analisar problemas de interesse público, relativos às organizações e políticas públicas;
- Aplicar a análise de problemas (públicos/organizacionais) no campo de administração pública e políticas públicas, articulando a integração de teoria e prática.
- Analisar o problema de Políticas Públicas ou de Gestão Pública.
- Estudar e traçar alternativas e soluções para a resolução do problema diagnosticado.

Fonte de dados:

- Aulas expositivas
- Leituras e discussão de textos
- Análise de casos
- Pesquisa bibliográfica e de campo
- Orientações individualizadas para cada grupo

Questões para Discussão

Qual é a importância de se relacionar a teoria de gestão pública e políticas públicas a um caso prático real?

Quais os benefícios para o ensino-aprendizagem quando os estudantes se utilizam de vivências práticas para enriquecer os temas debatidos em sala de aula?

Quais as vantagens desse tipo de metodologia ativa na formação do futuro profissional de Administração Pública e Políticas Públicas?

Como os órgãos públicos que são analisados nesse tipo de trabalho podem ser beneficiados com as análises e propostas construídas pelos alunos analistas?

Quais ganhos podem ser gerados para a sociedade se os trabalhos desenvolvidos e as soluções recomendadas forem efetivamente implantadas?

Plano de Ensino

Ementa Ateliê I - Conceito de análise de gestão organizacional e de políticas públicas (policy analysis). Identificação e diagnóstico do problema público e da administração Pública. Elaboração e apresentação de relatório de diagnóstico do problema público e da Administração Pública.

Ementa Ateliê II - Análise do problema público e da Administração Pública. Ferramentas para formulação de soluções. Elaboração e apresentação de relatório de formulação de política e/ou soluções de problemas da Administração Pública.

Referências

- ANDRADE, N. A. **Planejamento Governamental para Municípios**: plano plurianual, lei de diretrizes orçamentárias e lei orçamentária anual. 2. ed. São Paulo: Atlas. 2008.
- BARDACH, E. E. **Los Ocho Pasos para el Análisis de Políticas Públicas**. Centro de Documentación y Docencia Económicas. 1998.
- BERGUE, S. T. **Modelos de gestão em organizações públicas**: teorias e tecnologias para análise e transformação organizacional. Caxias do Sul: Educs, 2011.
- CARDOSO JR., José Celso; SANTOS CUNHA, Alexandre (Org.). **Planejamento e avaliação de políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015.
- DENHARDT, Robert B. **Teorias da administração pública**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- FUKS, M. **Definição da agenda, debate público e problemas sociais**: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. Editora? 2000.

GIACOMONI, James; PAGNUSSAT, José Luiz. (Org.). **Planejamento e orçamento governamental**. ENAP, 2006.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta T. S; MARQUES, Eduardo (Org). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2007.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KOGA, N.; PALOTTI, P.; MELLO, J; PINHEIRO, M. **Políticas públicas e usos de evidências no Brasil**. IPEA, 2022.

OSZLAK, Oscar. Políticas públicas e regimes políticos. Reflexões a partir de algumas experiências latino-americanas. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p. 17 - 60. 1982.

PUPPIM DE OLIVEIRA, JOSÉ A. Desafios do Planejamento em Políticas Públicas: Diferentes Visões e Práticas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n.2, p. 273-288. 2006.

SARAVIA, Enrique e FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas: coletânea**. ENAP, 2006.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação e soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

Unidade 2

A universidade e a comunidade

Extensão para a integração solidária da América Latina: um debate a partir do curso de arquitetura e urbanismo da UNILA¹

Andréia Moassab²

Resumo

Este texto traça um panorama histórico da extensão na América Latina, de modo a situar os cursos de arquitetura e urbanismo, nestes mais de cem anos de luta, no continente, em favor de uma maior relação entre universidade e sociedade. O processo de curricularização da extensão, obrigatório a todas as instituições de ensino superior no Brasil, trouxe reflexões fundamentais para o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, que completa 10 anos em 2022. Numa instituição imbuída de uma missão latinoamericanista, é imperioso que nos situemos diante do marco fundante da extensão universitária no continente: a Reforma de Córdoba, ocorrida em 1918, na Argentina. Ao mesmo tempo, historicamente a relação com a sociedade integra (ou deveria integrar), o ensino na área – pelo menos desde a Bauhaus e os VKHUTEMAS. No Brasil, esta relação é intrínseca aos Escritório Modelos em Arquitetura e Urbanismo.

Palavras-chave: extensão universitária, ensino de arquitetura, América Latina.

¹ Um debate inicial deste texto foi apresentado no **XXV Congresso de Arquitetura da ARQUISUR - Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur**, realizado em Porto Alegre, em 2022. Ainda, parte destas reflexões estão registradas no novo PPC do curso.

² andreia.moassab@unila.edu.br

1. Introdução

Há mais de dez anos, em janeiro de 2010, o congresso nacional aprovou por unanimidade o projeto de lei que dá origem à Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, com sede na cidade paranaense de Foz do Iguaçu, na região da fronteira trinacional entre Brasil, Paraguai e Argentina. A Universidade abre seus primeiros cursos em agosto daquele ano, com a pretensão de ser referência para induzir caminhos que conduzam ao respeito mútuo, ao aprofundamento da democracia e à cultura da paz no subcontinente (UNILA s/d a). Esta instituição, bastante singular no conjunto das instituições federais de ensino superior, resulta de um projeto do governo brasileiro para a integração regional, oriundo de um reconhecimento da “urgência de promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da América Latina” (ibidem), cuja origem remonta a debates ocorridos no âmbito do Mercosul.

Tendo por base a missão da UNILA, como universidade voltada para a integração regional, o curso de Arquitetura e Urbanismo – CAU UNILA, por meio do seu primeiro projeto político-pedagógico – desenvolvido em 2013 e aprovado em 2014, se propõe a ser um curso que compreenda o contexto regional latino-americano, a partir de uma abordagem da arquitetura e urbanismo como ação política. Por conseguinte, o profissional egresso e egressa da UNILA deverá pautar-se pelo profundo entendimento da função social do arquiteto ou arquiteta e urbanista. Deste modo, são indiscerníveis do seu projeto político-pedagógico - PPC, desde o início do curso, reflexões sobre o ensino, a prática e a crítica da arquitetura e do urbanismo no mundo atual, com especial atenção para a América Latina, realizadas a partir das seguintes questões: **qual o projeto para a arquitetura deste século? Como fomentar a integração solidária dos povos latino-americanos e caribenhos por meio da arquitetura?**

Em 2012, chegavam os/as primeiros/as estudantes CAU UNILA, vindos/as de diversas partes do Brasil e vários países da América Latina, sobretudo da América do Sul: Paraguai, Uruguai, Bolívia, Peru, Equador e Colômbia. Nesses dez anos, frequentaram os corredores do curso cerca de 15 nacionalidades distintas, incluindo Haiti e Cuba, no Caribe e, ainda, Gana, na África. Além disso, em 2022 o curso se prepara para receber estudantes indígenas, enriquecendo o debate e a produção acadêmica e projetiva do curso.

No decorrer destes anos, diversos trabalhos têm mostrado que o curso da UNILA aponta significativos caminhos e possibilidades, a partir da América Latina e sua gama de desafios, para arejar o campo disciplinar e seu ensino. Todavia, a hegemonia das racionalidades dominantes impõe enormes resistências, como toda a luta do último século em torno da democratização da universidade tem demonstrado, especialmente a partir da Reforma de Córdoba, em 1918.

Naquele período de fortes mudanças sociais no mundo, na cidade Argentina eclodiu um movimento de projeção continental, reivindicando a transformação do caráter elitista da universidade. Entre os principais pontos levantados pelos/as estudantes estava a solidariedade latino-americana e internacional – materializada no projeto da UNILA; a autonomia universitária – inserida na Constituição Brasileira setenta anos depois; participação estudantil nas instâncias decisórias da universidade, algo ainda muito longe de ser alcançado em nosso país; ingresso docente por concurso – nesse ponto, o Brasil é dos países mais avançados na América Latina e Caribe, não obstante os ataques usuais aos serviços públicos e concursos, como é o caso da Emenda Constitucional n. 95, de 2016; liberdade de cátedra; gratuidade e acesso maciço ao ensino superior; extensão universitária; integração universidade-sociedade; vinculação entre docência e pesquisa; entre outros.

A Reforma de Córdoba influenciou, desde então, o debate sobre as universidades no continente, com forte ressonância, inclusive, nos cursos de arquitetura, décadas mais tarde. Este foi caso, do Taller

Total, na Universidade Nacional de Córdoba; da experiência “autogobierno-arquitectura”, no México, nos cursos da UNAM e na UAM/Xochimilco; no Brasil, nos cursos em São José dos Campos/SP; na UnB; e na USP (DOBRY-PROSANTO, 2008). Todas estas experiências inovadoras e pulsantes tiveram, porém, vida curta, sendo fechadas pelos governos ditatoriais de seus países, na medida em que um ensino crítico e fortemente voltado para as demandas populares, não está a serviço das classes dominantes.

Tributário de toda a experiência que a precede no continente, o CAU UNILA, no seu principal documento demonstra compreender a relevante missão de integração solidária da América Latina e Caribe da UNILA e a valorosa função social da universidade pública e da arquitetura e urbanismo. O curso se propõe a desnaturalizar a perspectiva dominante na área, sob a luz do pensamento latino-americano em educação; das teorias decoloniais, dos estudos feministas; do racismo ambiental; do *Buen Vivir*, *Ñande Reko* e *Sumak Kawsay*; com vistas a atuar sobre as particularidades do espaço construído e habitado latino-americano, focando na importância do ensino para fomentar a garantia permanente dos direitos humanos, em especial aqueles diretamente vinculados ao território e à moradia.

Ao formar os primeiros egressos e egressas desde finais de 2016, é possível vislumbrar os resultados do seu plano político-pedagógico ousado. Os trabalhos de conclusão de curso já apontam rumos inovadores e instigantes para a área, sobretudo no que tange à gênero, raça, espacialidades e desigualdades territoriais (MOASSAB, 2021). Os desígnios do PPC têm sido bem sucedidos em desenvolver competências para o exercício profissional em consonância com as especificidades e problemáticas próprias dos distintos contextos latino-americanos, conforme relatam egressos e egressas (MOASSAB, 2021; MOASSAB; FONSECA; 2021). Além disso, é notório o impacto positivo da vinda para o curso nos rumos acadêmicos e interesses de pesquisa dos e das docentes, tanto do quadro efetivo quanto temporário (MOASSAB, 2017; 2021).

Ainda, com bastante regularidade, egressos/as do curso têm participado de debates, mesas-redondas e bancas no CAU UNILA, nos permitindo, por um lado orgulho de sua maturidade profissional, por outro lado, averiguar os resultados de nosso trabalho, sob os auspícios sempre contundentes do PPC, que passa por processo de atualização em 2022, impulsionada pela exigência legal de curricularizar a extensão – que ao fim e ao cabo veio consolidar um século de luta de popularização da Universidade na América Latina, abrindo caminhos relevantes para a articulação contundente dos cursos de arquitetura e urbanismo com a lei nº 11.888/2008 que assegura às famílias de baixa renda, assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social.

2. Extensão universitária: um século de luta social e popular

Em meio a algumas insurgências populares da virada do século XIX para o XX, como a Revolução Mexicana, de 1910, começam a emergir debates sobre a Extensão e o papel das universidades para o atendimento destas demandas populares (PAULA, 2013). Este era um período particularmente insurgente, quando já havia uma sistematização da crítica ao capitalismo e quando, também, se consolida um debate sobre distintas maneiras de fazer valer as demandas sociais das classes menos favorecidas.

É neste contexto que em junho de 1918, a efervescência mundial por mudanças sociais ressoava ao sul da América Latina, na Universidade de Córdoba, que ainda mantinha um perfil colonial. Naquele dia, estudantes impulsionados/as pelas insatisfações que se manifestavam em diferentes setores da Argentina, tomaram a decisão de se rebelar contra o conservadorismo da universidade e do lugar em que viviam. No *Manifesto Pró-Reforma Universitária*, foram registradas fortes críticas ao modelo elitista de universidade, que atendia apenas uma pequena minoria e privilegiava os interesses das classes dominantes.

Conhecida como *Reforma de Córdoba*, o documento produzido pelo movimento de 1918 foi um marco a denunciar o caráter aristocrático da universidade e, sobretudo, o encastelamento com relação à sociedade. Conseqüentemente, uma das principais consignas daquela luta estudantil foi a defesa de uma Universidade cuja função social e a resolução dos problemas dos povos fosse característica, organizada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Aqueles dias memoráveis inspiraram na década seguinte, uma revisão dos rumos universitários no Uruguai, Chile, Peru, Colômbia e México. Em Cuba, Julio Mella concebe e dirige, em 1923, a Universidade Popular José Martí, provavelmente a maior expressão, na região, de um projeto de universidade destinada aos setores populares.

Toda esta ebulição ressoou também em terras brasileiras, que em sintonia com o resto do mundo, vivia um período de intensa efervescência por mudanças sociais, econômicas e políticas. Um dos movimentos populares mais combativos do período, as Revoltas Tenentistas, foram duramente abafadas. A Coluna Prestes, integrante das Revoltas, inclusive, é formada em 1925, em Foz do Iguaçu, onde está a UNILA. Da fronteira trinacional, foi lançada uma marcha de mais de 25 mil quilômetros pelo território brasileiro (CARRION, 2014), cujas reivindicações, entre outras, era por ensino público e pela obrigatoriedade do ensino secundário universal no país.

Em 1928, o peruano José Mariátegui, em seu seminal trabalho *Sete Ensaios sobre a Realidade Peruana* (2008 [1928]), destaca a importância da luta dos estudantes de Córdoba para o “nascimento de uma nova geração latino-americana”. A sua obra mostra, ademais, que as elites latino-americanas nunca estiveram comprometidas com a classe trabalhadora ou um projeto de autonomia nacional. Dito de outra forma, a “modernização criolla”, é alavancada pelas elites locais que sempre ocuparam a universidade.

No mesmo ano, na capital federal, é lançado o *Manifiesto de los Estudiantes Brasileños de Río de Janeiro* (apud SADER; GENTILI, 2008) que, com claras referências à Córdoba, reivindicava uma

mudança radical na recém-implantada Universidade Federal. A extensão universitária estava mais uma vez presente entre os principais valores advogados pelos e pelas estudantes, compreendida como “la comunicación amplia y directa con la inmensa masa trabajadora”, excluída do ensino superior convertido “en monopolio de las clases privilegiadas” (ibidem). Poucos anos depois do manifesto do Rio de Janeiro, em 1931, o decreto nº 19.851 viria a registrar especificamente a extensão universitária³. Embora não haja registro da relação direta entre o levante estudantil e os textos legais, é pouco provável tratar-se de coincidência, uma vez que o Rio de Janeiro era a capital federal e que o debate estava definitivamente posto na América Latina. De toda maneira, o marco legal determina a extensão como atribuição dos conselhos universitários, no sentido de difusão do conhecimento — ainda uma visão ainda limitada, com um viés assistencialista e de via única — o que décadas mais tardes Paulo Freire definirá de “educação bancária” (FREIRE, 2006). No entanto, o decreto inovou ao compreender a extensão como um dos pilares da vida social na universidade.

Em adição, o debate sobre ensino segue amplamente, decorrente dos debates progressistas dos anos de 1920, que a despeito das represálias, acompanharam a modernização do país. Por conseguinte, no esteio do movimento constituinte do governo de Getúlio Vargas, é publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado pela elite intelectual brasileira, como Anísio Teixeira, que estará à frente da UnB décadas mais tarde. É inaugurado, com o manifesto, o projeto de renovação educacional do país, que propunha a elaboração de um plano geral de educação, defendendo uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita⁴

³ Uma experiência anterior isolada no país, na Universidade Livre de São Paulo, institucionalizou a extensão a partir de alguns cursos, entre 1911-1915 (OLIVEIRA, 2006).

⁴ A Igreja Católica foi uma forte opositora daquela renovação, na medida em que tinha interesses doutrinários de manter sob seu controle e orientação a educação via rede privada (BOMENY, s/d).

(AZEVEDO et al, 2012). O documento defendia um sistema público de ensino livre e aberto, como o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais e vislumbrava na educação, a possibilidade reorganizar a sociedade brasileira (ibidem).

Na América Latina, vem do pequeno país caribenho, Cuba, uma das principais reformas universitárias do continente, em 1962. Desde as décadas anteriores, com a breve experiência da Universidad Popular Jose Martí, os e as estudantes da ilha se mobilizaram contra o regime ditatorial de Fulgêncio Batista e tiveram papel ativo nas mudanças radicais no país. No esteio da transição socialista e com protagonismo estudantil, foi possível consolidar os novos rumos da universidade, com foco na socialização, produção de conhecimento e formação de profissionais para atender as necessidades de uma sociedade não mais mediada pela mercadoria (MARIANO, 2022). Em outras palavras, os gritos de *La juventud argentina de Córdoba* despoletou uma trajetória em favor da extensão universitária e da luta permanente pela popularização das universidades, cujas repercussões, no Brasil, provavelmente impulsionaram as suas primeiras regulamentações. Sem mencionar que, o levante argentino influenciou enormemente o programa da UNE e os escritos de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, décadas mais tarde (MENON, 2021).

A despeito dos avanços iniciais, as ações de extensão eram em geral realizadas esporadicamente e até mesmo alheias às instituições universitárias. Além disso, o orçamento e valorização da extensão na carreira docente não foram enfrentados. Ao contrário da pesquisa, que nos anos de 1950 foi integrada à carreira e teve uma instituição federal de fomento criada – a CAPES, sem equivalente para a extensão até os dias atuais.

É na década de 1960 que, impulsionada por Paulo Freire, a Universidade do Recife (atual UFPE), implanta o Serviço de Extensão Cultural, com Paulo Freire à frente. Naquele período, o educador consegue avanços consistentes ao articular MEC, UNE, Universidades e Igreja católica, em torno da alfabetização e

escolarização de adultos (ASSUMPÇÃO et al., 2020). Todavia, a instauração da ditadura empresarial-militar em 1964, impede que os avanços pernambucanos se concretizassem numa política nacional. Ao mesmo tempo, é aprofundada a influência dos EUA na região, no âmbito da Guerra Fria e no contexto da Aliança para o Progresso, o que atinge também a educação. Consultores estadunidenses presentes no país assessoraram o MEC, sobre a modernização das universidades brasileiras, de 1956 a 1965, produzindo diversos documentos e relatórios que subsidiariam reformulações educacionais por décadas, alinhadas aos interesses dos EUA e ao aprofundamento do capitalismo na região (LEHER, 2013; PEREIRA, 2017; SOUZA, 2015).

É neste contexto que é produzida a Reforma Universitária de 1968, na qual a extensão se torna obrigatória, porém enquadrada como mera propagadora de conhecimento científico à comunidade – retornando ao estágio de décadas anteriores. Ainda, a obrigatoriedade da presença da comunidade na Universidade é um eufemismo para a participação direta dos círculos empresariais (LEHER, 2013). Ou seja, quando a extensão é introduzida de forma obrigatória, ela perde seu lastro social originário, amadurecido desde os eventos de Córdoba, exatos 50 anos antes.

O cenário da presença estadunidense no país incorpora variáveis fundamentais para entendermos o extensionista Projeto Rondon (VERAS, 2017), que apesar de “levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira”, estava subordinado à política de segurança nacional. O projeto Rondon propiciava ao universitário e à universitária experiências junto às comunidades rurais, na tentativa de criar espaços para a melhoria das condições de vida da população do meio rural (LODDI et al., 2016). Em paralelo, o projeto fornecia informações privilegiadas para o governo militar e para os EUA sobre o vasto território nacional

É somente nos anos de 1980, com o fim da ditadura empresarial-militar e o processo constituinte que, finalmente, o país registra avanços com relação à universidade pública. Em 1982, o Sindicato Nacional Docente – ANDES apresenta ao MEC sua

proposta para a Universidade Brasileira, exigindo autonomia, gestão democrática e adequação da universidade à realidade brasileira (ANDES, 2013). Em 1987, o ANDES e a UNE se reúnem no Fórum Nacional da Educação na Constituinte, que formulou dois pontos fundamentais para o ensino superior no país: o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o da autonomia universitária.

Assim, exatamente oitenta anos depois, o corolário do artigo 207 registra as insurgências das décadas progressas por toda a América Latina, a partir da Reforma de Córdoba, na constituição cidadã, sintetizando em poucas linhas décadas de lutas sociais em defesa da educação pública. Foi uma grande vitória da parcela progressista da educação, registrando um novo paradigma para a educação superior no país.

Se é fato a relevância do registro no marco constitucional, está longe de ser suficiente. Diversos trabalhos têm demonstrado que nessa tríade, a extensão é a ponta mais fraca e com menos recursos. Tanto o ensino quanto a pesquisa possuem pastas governamentais e agências de fomento específicas, da União e nos Estados, sem haver idêntico tratamento à extensão. Além disso, tão logo a constituição é promulgada, ela passa a sofrer pressão de grupos econômicos e ganham espaço as políticas neoliberais em detrimento dos ideais progressistas iniciais para a educação. Isto é, a vinculação ao capital da produção de conhecimento, expressa em diversas reformas educacionais nas últimas décadas, tem cada vez mais afastado a Universidade da sociedade e dos interesses populares. Num cenário de escassez de recursos e sem agência de fomento similar à CAPES, a extensão tem sido muitas vezes configurada como uma porta de acesso de verbas para a universidade, o que sorrateiramente vem caracterizando uma privatização da educação pública e seus propósitos.

Nesse contexto, desde 1987, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, tem colaborado para manter a função social da Universidade em pauta e para ampliar o papel da extensão universitária, atendendo ao

equilíbrio da tríade ensino-pesquisa-extensão, culminando no Plano Nacional de Extensão Universitária, aprovado em 2001, o qual prevê a reserva de 10% do total de créditos para a graduação destinados à atuação discente em ações extensionistas. No entanto, essa meta não foi alcançada durante a vigência deste PNE. Ainda demoraria duas décadas para o mesmo Fórum avançar numa Política Nacional de Extensão Universitária e conseguir a obrigatoriedade da extensão nos cursos, o que foi finalmente incluída no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.

Merece destacar, ademais, que no encontro do FORPROEX em 2018, **foi colocada em pauta a descolonização de saberes a partir da integração das instituições de ensino superior do Brasil com a América Latina**, o que pode significar um potencial protagonismo da UNILA no debate do Fórum, merecendo o amplo registro e divulgação da histórica luta pela extensão no continente pela universidade.

Este panorama evidencia que a extensão universitária é uma prática em disputa tanto no tocante à sua conceituação quanto às suas práticas. Neste contexto, importa-nos compreender as lutas próprias do campo da arquitetura e seu ensino, no limiar entre se constituir um braço instrumental do capitalismo e um espaço de potencial transformação social. Neste bojo, é na produção da moradia, um dos pilares centrais do PPC do CAU UNILA, que muitas escolas de arquitetura estabeleceram, há quase um século, sua principal vocação extensionista.

3. ATHIS e EMAUS: uma indissociabilidade entre ensino e sociedade

Os anos de 1920 foram particularmente significativos na história do ensino de arquitetura no mundo. Duas escolas funcionaram concomitantemente, os VKHUTMAS e a Bauhaus. Uma integrante do processo revolucionário na URSS e outra, acompanha a curta vida da República de Weimar, ambas respondendo às profundas mudanças na técnica e tecnologia e estavam a postos para responder às

demandas sociais de sua época, seja na construção de uma nova sociedade socialista, seja na reconstrução de um país devastado pela guerra (DROSTE, 2006; JALLAGEAS; LIMA, 2020). Ao longo daquela década, o contato e intercâmbio docente e discente será permanente entre estas duas escolas.

Desde o século XIX, havia uma demanda premente por moradia na Europa recém-industrializada. Sindicatos e movimentos cooperativos reivindicavam melhores condições de moradia, dada a profunda precariedade habitacional da classe trabalhadora naquele período. Com a devastação da Europa, após a I Guerra Mundial, há urgência em suprir a demanda por habitações, quando o desenvolvimento do concreto armado já é suficiente para uma escalada industrial da produção. Com a ascensão de governos mais voltados a questões sociais, tanto revolucionário, na Rússia, quanto reformista, na Alemanha, foi configurado um ambiente político fundamental para as primeiras experiências em moradias coletivas sob encomenda do Estado.

O contexto de implantação daquelas escolas de arquitetura, somado às fortes críticas do ensino na academia e o avanço tecnológico das décadas anteriores, requer uma relação inédita entre ensino e sociedade. É este, provavelmente, o momento das primeiras ações extensionistas nos cursos de arquitetura, ainda que este nome não tenha sido empregado na ocasião. Na URSS as Encomendas Sociais são uma prática do governo às universidades (JALLAGEAS; LIMA, 2020), inclusive, nos cursos de arquitetura. Além disso, nos VKHUTMAS, os exercícios projetivos, sobretudo em final de curso, deveriam apontar respostas para as urgências do emergente Estado socialista (ibidem).

No caso da Bauhaus, Hannes Meyer, ao implantar o Ateliê de arquitetura da escola, em 1927, estabelece como método projetivo, o programa de necessidades, que, por sua vez, emerge de demandas reais da sociedade (DROSTE, 2006; PROSANTO, 2008). No ano seguinte, ao assumir a direção da escola, a função social da

arquitetura passa a ser prioridade⁵. Apoiado no movimento cooperativo, na radicalidade funcional e inspirado na escola soviética, Meyer defendia que “necessidade do povo primeiro, luxo depois” (apud DROSTE, 2006, p. 164). Sob a sua direção, a escola atende a encomendas de arquitetura, principalmente, dos sindicatos. Vale mencionar que é essa orientação sócio-política voltada para as necessidades populares, a razão – não confessa, mas essencial – da destituição de Hannes Meyer de seu posto de diretor durante as férias de verão de 1930, já num quadro consolidado de ascensão nazista em todo o país.

Na América Latina, a despeito da Reforma de Córdoba, que altera definitivamente a relação entre universidade e sociedade no continente, ainda demoraria algumas décadas para esta questão aportar nos cursos de arquitetura e urbanismo. Nos anos de 1920 – enquanto o atendimento das demandas sociais é uma premissa naquelas duas escolas europeias, a modernização passou a ser um tema central por todo o continente, trazendo para este lado do atlântico problematizações distintas para o debate na área. É nesse período que acontecem os *Congressos Pan-Americanos de Arquitetura*, basicamente em torno da regulamentação profissional e do ensino. Ao mesmo tempo, a tecnologia do concreto armado e sua organização seriada do canteiro de obras, são introduzidos no país. Sérgio Ferro (2006), décadas mais tarde, afirmará que a regulamentação da profissão, consolida uma separação abissal entre o canteiro e o desenho, marcando uma adesão tecnocientífica incontestável da arquitetura ao modo de produção capitalista – o que direcionaria, ademais, o ensino na área.

Neste arranjo, as escolas de arquitetura, desde a mudança curricular levada a cabo na Escola Nacional de Belas Artes, em 1931, acabam por se dedicarem, preferencialmente, a atender os anseios de modernização do país, significando priorização no atendimento do processo produtivo, mais do que para as

⁵ O que será perdido na gestão de Mies van der Rohe (1930-1933), quando projetar volta a ser um exercício formal.

necessidades sociais. No mesmo ano, a Reforma Universitária, apesar de indicar a introdução da extensão universitária no ensino superior, não surte efeito no ensino de arquitetura e urbanismo. Além disso, a consolidação da arquitetura moderna no Brasil ocorre pela encomenda estatal de edifícios públicos de grande porte e não pela via da habitação social, como foi o caso da Europa Central. Tampouco tais encomendas governamentais eram feitas para as escolas de arquitetura.

Vale realçar que a requerida modernização acontecia sob um clima político que freava o avanço comunista e libertário da década anterior, resultando numa “modernização criolla”, parafraseando Mariátegui, distante dos desígnios do povo, isto é, o oposto do contexto centro europeu de consolidação da arquitetura moderna. Já sob o regime ditatorial do Estado Novo, nos anos de 1940, são criados mais dois cursos no país, em Minas Gerais e em São Paulo.

Em paralelo, havia uma necessidade de revisar a regulamentação profissional datada de 1933, cujos primeiros anos tiveram como pauta central garantir que as atividades de construção civil fossem exercidas por arquitetos/as ou engenheiros/as, ao invés de construtores leigos. Na ocasião da revisão, uma década mais tarde, o principal embate ocorre em prol de um ensino autônomo, separado das escolas de engenharia, conforme defendido pelo Instituto dos Arquitetos do Brasil – IAB, fundado em 1944. A relação dos cursos com a sociedade ou ao menos, com as comunidades de entorno das escolas ainda passa ao largo das preocupações centrais da nossa área.

Nestes anos são retomados os *Congressos Pan-Americanos*. Em 1952, no México, a habitação de interesse social, que nunca deixou de ser tema dos congressos, alça nova relevância, considerando a habitação de baixa renda sem o viés higienista que caracterizou o debate anteriormente. Em 1960, é realizado, em Buenos Aires, o *X Congresso Panamericano de Arquitetos*, que tem como uma de suas resoluções que o conteúdo social seja uma condição básica no ensino de arquitetura no continente (PROSANTO, 2008).

No Brasil, este é o período da construção de Brasília, com a implantação de uma inovadora proposta universitária, que abre seu curso com duas novidades fundamentais: docente a tempo integral e o Centro de Planejamento da universidade junto à escola, operado por professores/as do curso (FAUUSP apud ABEA, 1977). É, provavelmente, umas das primeiras escolas a instituir, no ensino, a realização de projetos profissionais, vinculados ao desenvolvimento dos edifícios da cidade universitária, o que é viabilizado pela carreira docente a tempo integral. Ainda que haja um caráter de fato extensionista naquela experiência, ele é, contudo, limitado às demandas institucionais da universidade, sem vínculos para fora de seus muros.

Ainda, no esteio da Revolução Cubana, é realizado em Havana, em 1963, o *I Encuentro Internacional de Profesores y Alumnos de Arquitectura*, que é encerrado com um discurso de Che Guevara, no qual afirma que “a técnica pode ser usada para domesticar os povos e pode ser usada a serviço dos povos para libertá-los” (apud ibidem). Em continuidade, na década seguinte mantem-se a ênfase na relação indiscernível entre arquitetura e compromisso social, tema predominante nos congressos de 1972, em São Paulo, e de 1975, no México.

Os anos de 1970 são marcados por experiências inovadoras no ensino de arquitetura no continente. O Taller Total – TT, na Argentina, que funcionou de 1970 a 1975, é provavelmente das mais radicais escolas a relacionar arquitetura e compromisso social na América Latina, tendo sido encerrada repentinamente pela recém-instalada ditadura naquele país. Implantado na Universidade Nacional de Córdoba, onde eclode a reforma de 1918, o TT se assenta em três premissas fundamentais: compreender a arquitetura como uma profissão de caráter prioritariamente social; seu ensino deve partir das demandas da sociedade; e a gestão da escola deve ser democrática e participativa (PROSANTO, 2008). A experiência argentina responde, de alguma maneira, ao clima de agitação social em prol de mudanças estruturais dos anos que a antecedeu, como o *Cordobazo*, de 1968. No ano seguinte, Paulo

Freire, exilado no Chile, publica “Pedagogia do Oprimido”, inspiradora da proposta do Taller Total (ibidem)⁶. No México, a experiência “autogobierno-arquitectura”, tanto no curso da UNAM (1972-1992) como na UAM (1974-presente) é seminal. A disciplina “praticanato”, na experiência da UNAM, já apontava para a extensão integrada ao curriculum⁷. No Brasil, aqueles anos também floresceriam propostas inovadoras em São José dos Campos (1970-1975) e na Universidade de Brasília (1968-1976), rapidamente encerradas pela ditadura empresarial-militar. Ambas, direta ou indiretamente, conheciam a experiência argentina.

Em convergência, o relatório realizado para a UIA, em 1974, deixa patente que o ensino de arquitetura conhece os problemas decorrentes da acelerada urbanização e das condições precárias em que vive a maior parte da população (ABEA, 1977). Todavia, o documento não faz menção à extensão universitária, apesar desta questão estar presente desde o início do século no debate sobre educação no país e na América Latina. Aparentemente, os estudos sociais seriam suficientes para instrumentalizar o ou a estudante de arquitetura a lidar com os problemas da sociedade, sem necessariamente se desdobrar numa práxis social ou em ações extensionistas.

_ os caminhos da assessoria técnica gratuita

Em paralelo aos avanços sobre a inserção das questões sociais no ensino de arquitetura e urbanismo, os anos de 1970 registram um passo importante que culminará, em 2008, na Lei de Assistência Técnica: o *Estudo de viabilidade de programa de assistência técnica gratuita ao projeto e construção da moradia isolada para pessoas carentes de recursos – ATMI*, que o Sindicato dos Arquitetos e Engenheiros

⁶ Não será casual, portanto, que a plataforma que vem mapeando a ATHIS no Brasil, tenha incluído a experiência do TT em seu levantamento de práticas extensionistas e de assessoria técnica. Ver: <https://www.athis.org.br/experiencias/>

⁷ De referir que docentes e discentes do Taller Total exilaram-se no México, com a instauração da ditadura e fechamento da escola na Argentina.

do Rio Grande do Sul apresenta no *IX Congresso Brasileiro de Arquitetos* (MELLO, 2021). Um dos principais pontos do documento é a defesa da inclusão da arquitetura “no campo da previdência social, colocando a assistência técnica para habitação no mesmo nível da assistência médica, jurídica e social, já incorporadas aos programas de ação do poder público” (SAERGS, 1977 apud MELLO, 2021, p. 4). Assim, a extensão dos serviços profissionais chegaria à maior parte da população – configurando uma “arquitetura de massa” (MELLO, 2021), melhorando o acesso à moradia digna ao mesmo tempo em que amplia o mercado de trabalho do arquiteto e da arquiteta. No estudo está previsto, ainda, que um possível programa como esse deve envolver sindicatos, cooperativas profissionais e escolas de arquitetura (ibidem). Dito de outra forma, este documento é provavelmente um dos primeiros no país a consolidar uma proposta de assistência técnica em arquitetura, que se tornaria projeto de lei municipal, em 1998, em Porto Alegre, e lei federal, dez anos depois.

Com o fim da ditadura empresarial-militar, diversas pautas significativas vão tomar conta do ambiente político nacional no processo constituinte. Merecem destaque, somado ao já referido artigo 207, os artigos 182 e 183, que garantem as funções sociais da cidade e o bem-estar de seus habitantes e os artigos 5º e 6º, onde constam a função social da propriedade e o direito à moradia. São poucas linhas e muita história de luta para a aprovação desta Carta Magna.

É desse período duas experiências fundamentais no ensino de arquitetura e urbanismo, que apesar de fugazes, mostram definitivamente possibilidades concretas para que a extensão universitária seja um dos pilares do ensino em arquitetura e do vínculo deste com as demandas sociais: a experiência do Laboratório de Habitação da Faculdade Belas-Artes (1983-1986) e o Laboratório de Habitação da UNICAMP (1986-1999), de onde sairá o grupo de profissionais que fundará o USINA, em 1990, uma das principais assessorias técnicas a movimentos populares do país⁸.

⁸ Ver <http://www.usina-ctah.org.br/>

Por sua vez, o Laboratório de Habitação da Faculdade Belas-Artes, tem seu embrião na Cooperativa dos Sindicatos dos Arquitetos de São Paulo, mostrando a importância da organização da categoria para os avanços sociais e, neste caso, especificamente, nos embriões da convergência do debate sobre ATHIS e extensão universitária nos cursos de arquitetura e urbanismo (POMPÉIA, 2006).

Em simultâneo, nos anos de 1980, o contato entre profissionais e os movimentos sociais de moradia brasileiros e uruguaios, sobretudo com FUCVAM, são primordiais para um fortalecimento da atuação política dos movimentos por moradia e para a organização de uma atuação profissional inovadora, não pautada pela atuação liberal e autoral dos escritórios de arquitetura (BASTOS, 2019). As chamadas "assessorias técnicas" são grupos interdisciplinares de profissionais que trabalham junto aos movimentos de luta por moradia. Outro fator decisivo a impulsionar a relação entre movimentos sociais e arquitetos e arquitetas, foi a eleição de administrações municipais mais progressistas que conseguiram desenvolver processos interessantes de participação popular na condução de projetos habitacionais, como aconteceu em São Paulo, de 1989 a 1992.

Na efervescência da redemocratização e do processo constituinte que avança debates sobre a educação pública, direito à moradia, função social da propriedade e, no esteio das experiências concretas de assessoria técnica, há ainda mais um ponto: o debate sobre os canteiros experimentais na educação profissional. A proposta de incorporar o canteiro ao ensino e à extensão aparece formalmente no documento publicado pelo MEC, no início dos anos de 1990: **Perfis da Área & Padrões de Qualidade**, o qual até os dias atuais baliza (ou deveria balizar) os requisitos mínimos necessários à instalação dos cursos brasileiros. O canteiro experimental é o espaço prioritário para a prática construtiva e uma compreensão ética da organização do trabalho nos canteiros de obra, estabelecendo um diálogo estreito com a ação extensionista nas comunidades. No CAU UNILA, desde a sua implantação, o

canteiro experimental integra o currículo obrigatório por quatro semestres (CUNHA, 2020).

_os EMAUs encontram a ATHIS: um desenho apropriado para o perfil extensionista dos cursos de arquitetura e urbanismo país

Tanto as escolas mencionadas quanto as experiências em ATHIS daquele período inspiraram o movimento estudantil, por meio dos centros acadêmicos, no início dos anos de 1990, a montar os seus EMAUs, local de articulação de projetos de extensão, pesquisa e ensino, voltado para o atendimento de demandas da sociedade, afirmando “um **compromisso com a realidade social**” (FENEA, s/d: s/p, grifo no original). Com os EMAUs, conseqüentemente, o debate iniciado em Córdoba, mais de 80 anos antes, finalmente se concretiza no ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil, sobretudo pela atuação do movimento estudantil⁹.

Juntamente com os sindicatos da categoria e IAB, a FeNEA tem participado ativamente da construção da agenda nacional em arquitetura e urbanismo. Estas entidades foram fundamentais para a criação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAUBR, em 2010, e, particularmente, têm sido primordiais para pautar a democratização da arquitetura via assessoria técnica gratuita, transformada em lei em 2008, depois de muita luta da categoria e movimento estudantil. A Lei de Assistência Técnica é uma conquista dos movimentos sociais e de classe. Tributária de quase um século do debate sobre formação e atuação profissional, direito à moradia e reforma urbana, ela tem enorme potencial de estabelecer um vínculo permanente entre universidades, poder público e comunidade. Desde a sua gênese como proposta, no documento elaborado pelo SAERGS, em 1976, o envolvimento das escolas de arquitetura está posto (MELLO, 2021).

⁹ Vale destacar que desde 1997 a FENEA organiza, anualmente, o *Seminário Nacional de Escritórios Modelos de Arquitetura e Urbanismo – SeNEMAU*, visando a troca de experiências e aprimoramento dos escritórios modelos.

Assim, a ATHIS Assessoria Técnica em Habitação de Interesse Social, como tem sido designada, menciona os EMAUs como possíveis promotores dos serviços de assistência técnica e, especificamente, a extensão. Ou seja, os EMAUs são o local prioritário para que a universidade possa prestar serviços técnicos à sociedade, num sentido dialógico, em parceria entre estudantes, docentes, técnicos e técnicas do poder público e cidadãos e cidadãs de todo o país.

No entanto, há muito o que avançar para a efetivação do marco legal. Tanto o envolvimento das universidades quanto das prefeituras ainda tem sido bastante tímido no que tange à execução da ATHIS. Desta feita, os sindicatos da categoria, a FNA, o IAB e o CAU têm formado grupos de trabalho para tratar do tema. Vale enfatizar que desde 2017, o CAUBR aprovou em plenária nacional uma diretriz que determina que 2% do orçamento do Conselho em cada regional do país deve ser destinado ao apoio de programas de assistência técnica (CAUBR, 2016), representando um considerável alargamento das possibilidades de exercício profissional. Nessa direção, o programa Casa Fácil, proposto pelo CREA do Paraná, desde 1989, antes mesmo da lei da ATHIS, estabelece parcerias entre as entidades de classe e as prefeituras para a construção de moradias populares, sem, no entanto, envolver as universidades (CUNHA et al., 2007).

Em adição, a aprovação do Estatuto da Cidades, em 2001, instituiu processos de participação para a implementação de Planos Diretores Municipais, configurando uma demanda ainda pouco explorada para os EMAUs: a educação para o território como condição fundamental para uma participação ativa da população nas decisões sobre a cidade. Uma compreensão das disputas incidentes nos territórios urbanos e não urbanos que compõem as cidades requerem um processo continuado de debate com a sociedade, não apenas nos períodos de elaboração dos planos. Só assim, as audiências públicas se constituirão de fato a arena de decisão sobre o território e não um simulacro de democracia. É crucial, neste ponto, diferenciar a genealogia dos

EMAUS, desenhada de baixo para cima, a partir da convergência entre a produção da moradia como direito, a função social da arquitetura e o papel da universidade pública, das chamadas “empresas júniores”, cuja origem remonta à ditadura empresarial-militar. As empresas júniores estão alinhadas à criação do Centro de Integração Empresa-Escola, em 1964, que por meio da persuasão tem o “objetivo de difundir um certo *ethos* educativo, afim do *espírito do capitalismo*” (LEHER, 2013, p. 316, grifos no original).

A capilaridade do ensino superior e o aumento do número de cursos de arquitetura e urbanismo pelo território, pode, via extensão, melhorar a qualidade de vida das populações e o acesso a direitos – ao território, à moradia, à cidade e outros. Assim sendo, a extensão universitária em arquitetura e urbanismo se constitui “como peça fundamental para a formação de quadros qualificados para, junto às comunidades, enfrentar os desafios e consolidar melhores moradias e, conseqüentemente, melhores cidades” (LODDI et al., 2016, p. 11).

Finalmente, este breve panorama mostra nitidamente a interconexão histórica entre ATHIS e a extensão no ensino de arquitetura e urbanismo. Ao se apropriar dos entremeios da histórica disputa política para a universidade brasileira, temos vindo a nos posicionar na última década, enquanto curso, em favor de um projeto popular, fazendo com que em articulação com o poder público, os conhecimentos produzidos nas universidades alcancem a população no atendimento de seus direitos.

4. E a extensão no CAU UNILA? Articulando direitos sociais e integração solidária

Enquanto a lei da ATHIS dava seus primeiros passos, o CAU UNILA abria suas portas, em 2012, e, no ano seguinte, a Política Institucional de Extensão da UNILA era publicada, a partir de um amplo debate com a comunidade acadêmica, no qual o curso de arquitetura e urbanismo foi parte ativa. A aprovação da Política de Extensão da UNILA foi um passo primordial para consolidar a

extensão como grande articuladora da universidade no território, com destaque para o território transfronteiriço, estreitando as relações do Brasil com a América Latina, num diálogo com o *Manifiesto de los Estudiantes Brasileños de Río de Janeiro*, quase 90 anos depois. Na mesma direção, no CAU UNILA, a fronteira trinacional e a América Latina também têm sido o território prioritário de ações de extensão, tanto a partir de atividades de ensino ou ainda, vinculadas a movimentos sindicais e populares da região (quadro 1).

Quadro 1 – CAU UNILA: extensão universitária com relação à fronteira ou América Latina 2012-2022

Ano	Projeto
2022	MALOCA: popularização da ciência, no território da fronteira trinacional (vídeo-aulas)
2022	MALOCA: Comunicando Ciência a Partir da Fronteira trinacional (website)
2019	Ecologia e Sociedade na América Latina (revista)
2019	Morar na barranca: Habitação, desenvolvimento territorial e tecnologia social na região trinacional (cartilha bilíngue)
2021	Limites e desafios das políticas habitacionais na América Latina
2021	Sentidos, pensares e territórios: introdução aos saberes de Nuestra América
2019	Educação para a Ecologia e Sociedade na América Latina
2016	Direitos Humanos na América Latina
2021	Brigada Acadêmica Interdisciplinária/México
2015	Arquitectura y ciudades em América Latina: una perspectiva a través del cine
2015/2014	Comunicação, Emancipação e Integração na América (1ª e 2ª eds)
2014	Questões da urbanização latino-americana
2019/2018/ 2017	Estado, industrialização e arquitetura na América Latina dos anos de 1920 a 1950 (1ª, 2ª e 3ª eds)
2014	Arquiteturas e cidades na América Latina
2013	Arquitetura e recursos naturais: tipologias construtivas na América Latina
2022/2014	Reestruturação Urbana e Social da Fronteira: Escola Popular de Planejamento da Cidade
2015	Design Participativo, Assessoria e Inclusão social dos "mestres de ofício" da fronteira trinacional Brasil, Argentina e Paraguai
2015	O Meu Olhar em Ciudad del Este, Puerto Iguázu e Foz do Iguaçu

2015	Paisagens urbanas: fronteira trinacional imaginada
2014	Territórios do Saber-Fazer: Mapeamento, assessoria e inclusão social dos “mestres de ofício” da tríplice Fronteira Brasil, Argentina e Paraguai

Fonte: elaboração própria com base em https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf e dados da autora

Com uma história marcadamente extensionista, desde os primeiros meses de seu funcionamento, em 2012, o curso tem mantido uma média de pelo menos cinco ações de extensão anuais, alcançando mais de trinta em 2017 e totalizando mais de 200 ações no seu primeiro decênio, a despeito de seu corpo docente não estar completo. Um terço destas ações é desenvolvida sob o escopo da PROEX, um quinto realizado a partir de atividades de ensino ou dos grupos de pesquisa do curso e 40% estão vinculadas aos movimentos sindicais e populares da cidade, o que mostra em primeiro lugar a penetração do curso no território e seu diálogo com a comunidade local. Mesmo em tempos de pandemia de Covid-19, que têm sido desafiadores para a Universidade em geral e, em particular, para a extensão, o curso desenvolveu projetos, com destaque para a “Ação Emergencial de Orientação e Assessoria Técnica Para o Conforto Ambiental e Sanitário Durante a Pandemia em Foz do Iguaçu”¹⁰.

Muitos dos projetos dizem respeito diretamente à assessoria técnica¹¹. Ademais, é permanente a oferta de oficinas, cursos, exposições, palestras, publicação de revistas ou textos de opinião em jornais da cidade e, ainda, a participação docente em programas locais de rádio ou jornal, sobre questões significativas para a região, como foi o caso do debate sobre a importância do Orçamento

¹⁰ O projeto atuou junto às famílias mais vulneráveis, chefiadas por mulheres, numa região que foi epicentro da pandemia na cidade. Completando o ciclo formativo e a relação com a sociedade, a extensão deu origem a um TCC (ver <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6362>).

¹¹Ver quadro completo no PPC (em <https://portal.unila.edu.br/graduacao/arquiteturaeurbanismo>).

Participativo em Foz do Iguaçu¹² ou acerca de pobreza, regularização fundiária e ocupação urbana¹³; ou, mais recentemente, sobre a construção de uma escola municipal¹⁴.

No que tange aos temas preferenciais, em disparado os trabalhos de extensão têm a ver com direito ao território, à moradia e à arquitetura, desenvolvidos especialmente nas áreas mais pobres da cidade. Muitos são interseccionais a questões de gênero e raça, com ações voltadas para mulheres, população negra e também indígena. As escolas públicas também têm sido um local privilegiado dos projetos de extensão do CAU UNILA, seja para ministrar cursos, oficinas, educação continuada, seja para assessoria técnica concernente à edificação escolar.

Consequentemente, amparado em toda a história que nos antecede, o CAU UNILA tem três laboratórios estruturantes de base extensionista: o Canteiro Experimental; o LaPPRAU e o LaMAU. O **Canteiro Experimental** é o lugar da experimentação construtiva dentro do curso, incluindo a exploração de materiais e tecnologias de fácil acesso pela comunidade; o **LaPPrau – Laboratório de Práticas Formativas e Participativas em Arquitetura e Urbanismo** é o laboratório voltado para aprofundar a relação entre arquitetura e pedagogia, seja no desenvolvimento de cursos à comunidade, seja na elaboração de cartilhas e afins, com o intuito de favorecer a apropriação, pela população de seus direitos; já o **LaMAU – Laboratório Modelo em Arquitetura e Urbanismo** é o espaço de prestação de serviços técnicos à comunidade, isto é, a assessoria técnica propriamente dita, com foco no atendimento de demandas públicas, coletivas ou comunitárias.

Em consonância com Política de Extensão da UNILA, as atividades de extensão do curso, na forma de prestação de serviços se caracterizam, imperiosamente, por ter um caráter social e uma finalidade pública, que levem à transformação social. Igualmente

¹² Ver <https://www.facebook.com/page/1535985649955473/search/?q=zandonade>.

¹³ Ver <https://100fronteiras.com/foz-do-iguacu/noticia/pobreza-em-foz-professora-analisa-o-cenario-iguacuense-e-trinacional/>

¹⁴ Canteiro Experimental; o LaPPRAU e o LaMAU

nessa direção, é prioritário ao LaPPRAU uma atuação junto ao sistema público de ensino, ainda que suas atividades não se limitem a isso. Ademais, os laboratórios extensionistas do CAU UNILA devem se caracterizar pela construção dialógica do conhecimento, com o objetivo da autonomia e emancipação social. Em outras palavras, não se trata de “levar” conhecimento, mas de construí-lo com a comunidade, conforme os debates na disciplina **Práticas Participativa em Arquitetura e Urbanismo**, que formam a base de apoio teórico-metodológico para as ações de extensão curricularizadas.

Neste sentido, o público-alvo das ações de extensão do CAU UNILA é a comunidade da fronteira trinacional e região, privilegiando os movimentos sociais, as comunidades de bairro, o poder público e as escolas públicas, que já vêm sendo desde a implantação do curso. Nos últimos anos, a coordenação do LaMAU e do canteiro experimental, junto à coordenação de curso têm envidado esforços na articulação do laboratório com a prefeitura, com o intuito de impulsionar a ATHIS no município. Merece enfatizar que resulta deste esforço a aprovação da lei municipal 5.008/21, a qual implementa a assessoria técnica no município. Com a aprovação da lei, o CAU UNILA segue trabalhando com a prefeitura e com o CAUPR para viabilizar a sua implementação.

Além da lei municipal de ATHIS, é notória a colaboração fundamental de docentes do curso para o acesso a direitos pela população local, por meio do ensino-pesquisa-extensão. Este é o caso da luta por moradia na Ocupação Bubas, maior ocupação urbana do Paraná, que conseguiu uma decisão favorável para permanência no local, em boa parte por conta do trabalho da *Escola Popular de Planejamento da Cidade*¹⁵, uma ação de extensão do CAU UNILA. Semelhantemente, o material produzido por projetos de extensão sobre o Quilombo Apepu¹⁶, tem sido utilizado na

¹⁵ Ver <https://paisagensperifericas.wordpress.com/> e https://issuu.com/eppc.unila/docs/cartilha_final_-_por

¹⁶ Ver https://issuu.com/cadernomaloca/docs/caderno_maloca_n1

promoção de direitos das comunidades por instituições como a Defensoria Pública do Estado do Paraná. Ainda, os projetos de extensão junto ao Ilê Axé Oju Ogum Funmilayo têm colaborado para estancar o racismo religioso na cidade; outros projetos têm contribuído para embasar debates e ações nos conselhos municipais, como foi o caso da proposta de revisão da legislação municipal para o patrimônio cultural¹⁷, entre outros.

Finalmente, merece registrar as inúmeras ações extensionistas realizadas no curso sem um vínculo com a PROEX. Muitas vezes, a extensão tem acontecido diretamente a partir das atividades de ensino; vinculadas aos grupos e projetos de pesquisa ou ainda, diretamente a partir de demandas de movimentos sociais e sindicais da cidade. Muitas delas, guardam relação com o ensino, anteriormente à obrigatória curricularização, mostrando o caráter extensionista do CAU UNILA. Em outras palavras, este foi um decênio intenso para extensão do CAU UNILA, sempre guiada na perspectiva dos direitos e da construção conjunta com a sociedade.

5. Universidade em disputa: as múltiplas faces da ascensão conservadora no país

O levante de Córdoba mostrou como a universidade é um espaço em disputa, que, apesar de muitos avanços, nunca deixou de responder às elites nacionais. Na arquitetura, a despeito da função social que rege a profissão, é notória a vinculação hegemônica da área e do ensino profissional mais com os interesses do capital do que com as necessidades sociais.

Atualmente, o Brasil é o país com o maior número de cursos de arquitetura do mundo, com 829 cursos em funcionamento¹⁸, um crescimento de 260% na última década. Porém, tal montante não significa que a população tenha seus direitos à arquitetura, à

¹⁷ <https://www.clickfzdoiguacu.com.br/conselho-apresenta-proposta-de-lei-para-o-patrimonio-cultural/>

¹⁸ Cf <https://emec.mec.gov.br/>, consulta em 10/07/22.

moradia, à cidade ou ao território bem atendidos. O país continua sendo extremamente desigual, com o que colaboram, direta ou indiretamente, os/as profissionais que desenham cotidianamente espaços, cidades e paisagens.

Em simultâneo, temos assistido à ascensão da direita mundial e a diversos golpes aos governos progressistas na América Latina, inaugurando uma nova empreitada imperialista na região. Junto aos golpes, as *fakenews* colocam professores/as e universidades públicas na mira de grupos conservadores. No Brasil, a ação catastrófica do governo diante da pandemia de coronavírus resultou na morte de quase 700 mil pessoas. O país voltou a integrar o mapa da fome e inúmeras famílias estão extenuadas mental e materialmente.

Nesse cenário, apesar da evidente vitória da curricularização obrigatória da extensão, ela não vem acompanhada de dotação orçamentária. Nas universidades públicas, o desmonte da educação, a passos largos, tem ignorado este fator e a conjuntura laboral preocupa: sobrecarga de trabalho docente, diminuição no quadro de funcionários, falta de recursos para ações de extensão e movimento estudantil desarticulado.

Estes assuntos não estão desconexos do ensino de arquitetura. No momento em que muitos PPCs estão em revisão por conta da curricularização obrigatória, ficam evidentes as querelas em torno do projeto de curso, que ao fim e ao cabo, representa um projeto de sociedade. Junto a isso, o projeto bolsonarista de desmonte institucional em pleno desenvolvimento, representa imenso risco de deixar a curricularização nas universidades públicas apenas na intenção. O início do governo Lula ainda não mostrou conseguir reverter este cenário. Outrossim, de norte a sul, há relatos de um domínio conservador nas revisões dos PPCs, tensionado por poucas vozes dissonantes a postular um horizonte urgente de transformação social, com muito desgaste no enfrentamento deste cenário reacionário. Não será fácil, pois o perfil retrógrado se esconde numa suposta exigência de “universalidade” e “neutralidade”; num desdém pelos debates mais contemporâneos

da sociedade; na reprodução acrítica de um fazer-científico eurocentrado, brancocentrado, falocentrado e moderno-colonial.

Por conseguinte, apesar do balanço positivo dos 10 anos de extensão do CAU UNILA, a revisão do PPC esteve imersa em algumas polêmicas. Uma delas, diz respeito a pouco valorizar as permanentes reflexões sobre o próprio PPC, publicadas por docentes em trabalhos científicos, sob a alegação de promover alguns/as docentes. Outro ponto de tensão foi concernente aos direitos humanos, cujo detalhamento passou a ser item obrigatório nos PPCs da UNILA. O colegiado de curso, numa sessão com ausências importantes, votou por retirar a nova resolução das Nações Unidas que compreende o direito a um ambiente limpo e saudável de diversas ementas de disciplinas relacionadas a planejamento urbano, urbanismo e paisagismo; também foi excluído o desenho universal e acessibilidade de disciplina como “Ergonomia do espaço construído e habitado”, também os estudos relativos a corpos “dissidentes” nesta disciplina, como corpos latino-americanos, gordos, negros; a questão racial e a organização do trabalho na construção civil, apesar de demonstrado em diversas publicações científicas, teve que ser excluída da ementa de canteiro experimental, para citar apenas estas.

Ainda, o debate colegiado naquela sessão mostrou desdém por temas como “gordofobia”, alegando que “ao destacar-se o corpo gordo no estudo dos espaços faz-se a discriminação”, quando é justamente o contrário. Este tipo de afirmação mostra, ademais, desconhecimento do debate racial ou de gênero, sustentado sobre as mesmas premissas: é preciso nomear para enfrentar. Frases como “somos todos humanos” são jargões usados pela branquitude para negar o racismo. As exclusões não tiveram por base justificativas acadêmicas. Pelo contrário, se pautaram por uma interpretação distorcida da norma e da democracia, alegando questões regimentais para a retirada destas partes da minuta apresentada pelo Núcleo Docente Estruturante.

O processo ainda está em andamento, seguindo pelas diversas instâncias da universidade. Independentemente da versão final

aprovada, as celeumas evidenciam o quanto a inovação de viés emancipador é custosa, a despeito do curso, na origem, ser inovador. Mesmo na UNILA, a manutenção de um projeto que incorpore o debate transversal de gênero, raça, classe, corpos dissidentes ou direitos humanos requer muita luta na sensibilização dos pares, que semelhantemente a outras dimensões da vida política do país, muitas vezes escamoteiam suas escolhas sob o manto de uma suposta legalidade, quando, de fato, estão optando por direções bastante conservadoras e até mesmo retrógradas com relação à própria história do curso.

Os impactos destas escolhas são pelo menos de duas ordens: (1) o novo PPC perder sua força inovadora com relação ao anterior; e (2) docentes realizando extensão sem estarem devidamente preparados ou preparadas para a diversidade da região fronteiriça, incorrendo na reprodução eurocêntrica, patriarcal, racista e colonizadora de projetos, apenas para cumprir o que é prescrito na lei.

De qualquer maneira, este é um perfil minoritário no curso, embora numericamente superior nestes momentos cruciais de votação. Lamentavelmente, foi composto pelo voto estudantil, que disperso e sem conseguir organizar um Centro Acadêmico¹⁹, tem votado em contradição com a própria trajetória insurgente do movimento estudantil latino-americano.

Registrar as filigranas deste processo ajuda a desvelar como a história é construída arduamente todos os dias. Desde a tomada das ruas de Córdoba, em 1918, foram muitos avanços e retrocessos no projeto de universidade para a América Latina. Em respeito às gerações que nos antecederam, esperamos que a reconstrução do horizonte utópico de emancipação social, por meio da extensão, seja uma realidade em breve. As elites *criolas*, como designou Mariátegui, continuam disputando este espaço. As lutas populares, também. Façamos votos que cada um/a, nas escolas de arquitetura, tenha plena consciência de que lado da história se posiciona.

¹⁹ O Centro Acadêmico do Curso de Arquitetura e Urbanismo – CACAU acabou por ser fundado em abril de 2023.

Referências

- ABEA. **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**. SP: ABEA, 1977.
- ANDES. **Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira**. Brasília: ANDES, 2013.
- ASSUMPÇÃO, T. et al. Um brinde à extensão universitária. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 4, v. 4, n. 2, jul-dez 2020. p. 99-123.
- ATIQUE, F. Articulações profissionais. GOMES, M. **Urbanismo na América do Sul**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-92.
- BASTOS, T. **Autogestão e a luta pela desmercantilização da mercadoria**. RJ: Letra Capital, 2019.
- DOBRY-PROSANTO, S. **Para quem e com quem?** SP: FAUUSP, 2008. TD.
- DROSTE, M. **Bauhaus**. Berlim: Taschen, 2006.
- FERRO, S. **Arquitetura e Trabalho Livre**. SP: Cosac Naify, 2006.
- IMEA. **UNILA em construção**. FI: IMEA, 2009.
- JALLAGEAS, N.; LIMA, C. **VKHUTMAS**. São Paulo: Kinorurss, 2020.
- LEHER, R. A universidade reformanda. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 16, ago-dez 2013. p. 305-329.
- LODDI, L. et al. Extensão Universitária em Arquitetura e Urbanismo. **VII Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Ouro Preto, 2016.
- MARIANO, M. **Universidade e socialismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2022. TD.
- MARIATEGUI, J. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. SP: Expressão Popular, 2008.
- MELLO, B. ATMI. **Risco revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo iau-usp**, v. 19, 2021. p. 1-15.
- MENEZES, E. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. SP: Midiamix, 2001.

MENON, G. A Reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **Revista História da Educação** (Online), v. 25, 2021, p. 1-27.

MEC. **Perfis da Área & Padrões de Qualidade**. Brasília: MEC, 1995.

MOASSAB; A.; NASCIMENTO, A. Entrelaçamentos em políticas públicas municipais. **IX Colóquio LADU-PROURB**, Rio de Janeiro, out, 2021.

PAULA, J. A extensão universitária. **Interfaces**, v. 1, n. 1, jul-nov 2013. p. 05-23.

PEREIRA, F. **Exporting Progress**. SP: USP, 2017. TD.

POMPEIA, R. **Os Laboratórios de Habitação no ensino da arquitetura**. SP: USP, 2006. TD.

SADER, E.; GENTILI, P. **La reforma universitaria**. BA: CLACSO, 2008.

SOUZA, G. **Rudolph Atcon**. JF: UFJF, 2016. DM.

VERAS, D. Projeto Rondon e Centro rural universitário de treinamento e ação comunitária. **XXIX Congresso Simpósio Nacional de História**, Brasília, 2017. p. 1-16.

Estágio Supervisionado no Ensino Remoto Emergencial: Práticas e experiências em cenários virtuais de aprendizagem

Willian Lima Santos²⁰

Introdução

A tecnologia digital, cada vez mais móvel, vem reconfigurando nossas vidas e a forma como lidamos com o mundo, a maneira como aprendemos e transmitimos informações. Tais transformações podem ser percebidas na cultura, no conteúdo que consumimos, e até na forma como fazemos Ciência, ao considerarmos que a evolução tecnológica perpassa por todas as áreas do conhecimento.

Nesse estudo, o foco central está no digital em rede no campo da didática *on-line* na formação inicial de professores. Trata-se de um relato de experiência vivenciado durante o período de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), ao longo do ano de 2022.

O distanciamento físico causado pela Pandemia do Coronavírus (COVID-19), trouxe a emergente necessidade de adaptação das práticas educativas do presencial para o *on-line*, como forma de atender as demandas impostas pelo contexto pandêmico com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A experiência de estágio supervisionado ocorreu dentro desse recorte temporal em que o ERE foi uma das alternativas para

²⁰ Doutorando e Mestre em Educação (PPGED/UFS), com bolsa financiada pela CAPES. Pedagogo (FANEB). Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB) e em Mídias Educação (UERN). Integrante do NUCA/UFS/CNPq. E-mail: willianfaneb@gmail.com.

o prosseguimento das atividades letivas no âmbito da universidade, assim como nas demais redes de ensino.

Na perspectiva do ERE, o *on-line* se constituiu como espaço para o ensino e aprendizagem. Logo, professores que resistiam à integração das tecnologias digitais em suas práticas docentes, tiveram que se adaptar à realidade imposta pela pandemia. Nessa conjuntura, diversos espaços de interação *on-line* foram organizados, adaptados e criados para fins didático-pedagógicos.

O *Google Meet*, *Classroom*, *WhatsApp*, *Youtube*, *Socrative*, *Wordwall* e o *Padlet*, por exemplo, foram significativamente utilizados nas atividades práticas com os alunos da Pedagogia da UFS, motivo pelo qual organizamos esse relato de experiência com o objetivo de evidenciar as contribuições dessas interfaces interativas como recursos didático-pedagógicos no âmbito da formação inicial de professores, a partir da criação de cenários virtuais de aprendizagem fundamentados nos elementos que constituem a didática *on-line*.

De modo geral, quando tratamos sobre a didática, estamos enfatizando uma área do saber que trata dos fundamentos do ensino com foco no saber ensinar, nas metodologias utilizadas pelo docente, as estratégias, o ambiente e as condições necessárias para que o estudante aprenda (MELO; MELARÉ, 2014).

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2001) enfatiza que a didática se centra nos objetivos, condições e modos de realização do processo de ensino. Sendo um princípio básico para o desenvolvimento das atividades docentes, em que este ocupa um papel de condutor e direcionador para que o aluno, de uma forma mais autônoma consiga aprender.

É preciso considerar que “a evolução da didática enquanto área de estudo vai sofrendo modificações ao longo da história” (MELO; MELARÉ, 2014, p. 6). Ao considerarmos o atual contexto, a partir das transformações advindas dos avanços tecnológicos, em que as tecnologias digitais e móveis ocupam os mais variados espaços do nosso cotidiano, inclusive dentro da sala de aula, pode-se compreender que a didática também se preocupa com o processo

de ensino e aprendizagem por meio da virtualidade (didática *on-line*) a partir das telas deslizantes dos dispositivos móveis nos cenários virtuais.

Cenários virtuais de aprendizagem para uma educação inovadora

A temática dos Cenários Virtuais de Aprendizagem vem ao longo dos últimos cinco anos ganhando uma nova roupagem no que se refere ao conceito, usos e integração nos processos de ensino e aprendizagem. A temática surge em Portugal a partir das reflexões do Professor Paulo Dias (2012), ex-reitor da Universidade Aberta de Lisboa, que pensou a elaboração de cenários virtuais práticos e *off-line* voltados para o contexto da educação superior.

Ao propor a aprendizagem por meio de cenários virtuais *off-line*, Dias (2012) buscou suprir demandas oriundas da falta de acesso à rede por parte dos seus alunos no âmbito da universidade. Ou seja, cenários de aplicação prática na educação que não requerem a necessidade de conexão com a *internet*, ao mesmo tempo em que se utilizavam de elementos virtuais e das funcionalidades disponíveis nos dispositivos móveis.

No Brasil, a discussão acerca dos cenários virtuais de aprendizagem tem início a partir dos estudos de Barros, Romero e Moreira (2014) que buscaram caracterizar em seus estudos as diversas formas de coaprendizagem nos espaços virtuais informais no âmbito do ensino superior. Nessa perspectiva, os autores enfatizam que:

[...] a aprendizagem em espaços informais na web, como as redes sociais, constitui um desafio para a sociedade em rede, na medida em que estes ambientes reúnem experiências de vida e aprendizagens autênticas, as quais constituem o núcleo das experiências em contexto que alimentam a rede de conhecimento (BARROS, ROMERO e MOREIRA, 2014, p. 80).

Ainda no contexto do Ensino Superior, Perdigão e Santos (2018) utilizaram da interface de um jogo interativo para recriar um cenário virtual para um curso na modalidade de Educação a

Distância (EAD). Observe que os primeiros estudos sobre a temática dos cenários estiveram centrados no âmbito da universidade (educação superior).

Nos estudos de Barros, Romero e Moreira (2014) e Perdigão e Santos (2018) os cenários utilizados promoviam interação em rede, ou seja, a partir da conexão com a *internet* os alunos eram motivados a trabalhar de forma colaborativa no virtual. De forma inovadora, o professor media a aprendizagem dentro desse espaço, e os alunos são autônomos e guiados pelas trilhas de aprendizagem.

No âmbito da Educação Básica, os estudos de Santos (2021) e Santos, Ferrete e Alves (2021) abordaram sobre a temática dos cenários virtuais de aprendizagem no Ensino Fundamental com foco nas práticas docentes virtualizadas e desenvolvidas por professores durante o período de Ensino Remoto Emergencial, como consequência do distanciamento físico causado pela pandemia da Covid-19.

A partir dos estudos desenvolvidos no Núcleo de Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq) e com recursos financiados pela CAPES, os pesquisadores Santos, Ferretes e Marcondes (2022) desenvolveram alguns cenários virtuais de aprendizagem por meio dos aplicativos do *Google For Education*. Tais cenários foram pensados para atividades práticas no âmbito da educação básica, porém, podem ser adaptados para qualquer modalidade de ensino.

A primeira dissertação defendida no Brasil referente a temática dos cenários virtuais de aprendizagem foi defendida por Santos (2021) no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Os estudos realizados pelo pesquisador serviram de base teórica para outras pesquisas a nível de Pós-graduação, dentre elas podemos citar a tese de Santos, R. A. A. (2021) defendida no Programa de pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco (EDUMATEC/UFPE). Essa tese buscou compreender o processo de engajamento estudantil

nos cenários virtuais de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, no contexto da educação superior.

Destarte, ressalta-se que a temática dos cenários está em constante evolução e isso se deve ao fato das transformações tecnológicas e digitais, e a forma como concebemos o uso e a integração das tecnologias digitais móveis e suas interfaces para fins didático-pedagógicos com foco num processo de ensino e aprendizagem cada vez mais dinamizado e colaborativo.

Sobre o Estágio supervisionado

O estágio supervisionado é uma atividade obrigatória para os discentes matriculados no curso de Doutorado em Educação do Programa de pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe, conforme pode ser observado no segundo inciso do Art. 99, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) da UFS, no que se refere às atividades acadêmicas:

II. Estágio Docente: atividade acadêmica caracterizada pela apresentação de relatório, por parte do discente, acerca de sua participação em atividades de ensino em cursos de nível superior, sendo obrigatória para todos os discentes do doutorado (CONEPE, 2021, p. 16).

O Estágio Supervisionado, traz em sua essência a possibilidade de aproximação do estagiário (discente) com o campo de atuação, ou seja, é o momento em que o professor/pesquisador em formação pode colocar em prática seus conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo formativo.

Filho (2009) enfatiza que o Estágio Supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Logo, tal atividade oportuniza o crescimento pessoal e profissional do estagiário.

Nessa perspectiva, o autor ainda chama atenção para o fato de que a formação docente:

[...] se dá muitas vezes pela prática em sala de aula, a partir da relação feita entre teoria e prática e na reflexão diária de seu exercício. Portanto, o estágio supervisionado pode contribuir diretamente no processo de formação dos educadores, pois através dele o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem (FILHO, 2009, p. 3).

A relação entre teoria e prática pode ser assimilada no campo de atuação. Logo, o estágio na docência no ensino superior, objeto desse relato de experiência, coloca o estagiário como regente da disciplina em colaboração com seu orientador (professor que ministra a disciplina). O trabalho passa a fluir de uma forma colaborativa, a partir do planejamento das aulas, elaboração das atividades propostas, troca de vivências.

Diante do estágio no ensino remoto, essa parceria entre o estagiário e a professora orientadora (supervisora) foi de extrema relevância para o prosseguimento das atividades letivas, ao considerar as propostas de interação na rede, os aplicativos que seriam utilizados, a forma de avaliação, bem como os prazos de entrega de material.

A experiência de estágio descrita nesse trabalho ocorreu durante o ano de 2022, em dois componentes curriculares. O Estágio Docência 1 com a disciplina “Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação”, e o Estágio Docência 2 com a disciplina “Princípios da Educação a Distância”, ambas disciplinas foram ministradas remotamente em colaboração com a professora orientadora do doutorado.

As aulas síncronas²¹ de estágio ocorreram por meio da plataforma do *Google Meet*, os materiais utilizados como textos, vídeos, músicas, animações foram disponibilizados numa sala virtual do *Google Classroom* e também por meio da interface do *Padlet*, onde as interações passaram a ocorrer de forma mais significativa.

Ao final de cada ciclo de estágio foi elaborado um relatório referente às atividades desenvolvidas. Os relatórios foram

²¹ Em tempo real.

devidamente assinados pela regente da disciplina e encaminhados para o colegiado do PPGED, posteriormente foram aprovados em reunião, e as notas foram creditadas no histórico do discente pesquisador (estagiário).

Estágio Docência 1 – Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação

As atividades referentes ao período de Estágio Docência 1, na disciplina de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, ocorreram de 24 de fevereiro a 02 de junho de 2022. As aulas foram distribuídas em 4 horas semanais, que foram ministradas ao longo de 15 dias, totalizando a carga horária da disciplina de 60h.

A ementa da disciplina foi organizada para atender os momentos síncronos e assíncronos²². A parte síncrona ocorreu durante o período noturno, enquanto a parte assíncrona o aluno tinha total autonomia para organizar seus próprios horários para o cumprimento das tarefas nos cenários virtuais, dentro de um prazo pré-estabelecido pelos professores.

O quadro 01 apresenta o panorama das atividades que foram realizadas pelo Professor/Estagiário no Estágio Docência 1.

Quadro 01 – Atividades desenvolvidas durante o Estágio Docência 1

Data	Ações realizadas durante o estágio
24/02/22	-No início da aula, o estagiário se apresentou para a turma contando um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e um breve relato sobre suas pesquisas na área da tecnologia educacional. -Em seguida, a Prof ^a Anne, responsável pela disciplina, deu seguimento ao conteúdo que estava sendo abordado com a turma: Vulnerabilidade na <i>internet</i> . -O estagiário propôs a reprodução de uma animação “Escravos da tecnologia” disponível em: https://youtu.be/TbdV9tq0wEU .

²² A qualquer momento, o aluno tem autonomia para gerir o tempo de realização das tarefas.

	-A partir da animação, o debate sobre vulnerabilidade na <i>internet</i> foi intensificado e os alunos começaram a relatar situações e experiências sobre o assunto, o diálogo ocorreu de forma colaborativa, sendo mediado pela professora e estagiário.
03/03/22	- O estagiário apresentou a obra: MARCONDES, R. M. S. T., FERRETE, A. A. S. S., & SANTOS, W. L. Tecnologia digital de informação e comunicação como recurso pedagógico no ensino da língua Portuguesa. <i>Fólio - Revista de Letras</i> , v, 13, n. 1, p. 861- 878, 2021. - Após a apresentação da obra, foi iniciada uma discussão acerca das metodologias ativas e algumas reflexões sobre o ensino híbrido.
10/03/22	- O estagiário apresentou a obra: SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S.; ALVES, M. M. S. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. <i>Revista Educação</i> , Santa Maria, v. 45, p. 1-27, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644444201 . Acesso em: 8 mar. 2022. - Em seguida, houve um debate com os alunos acerca desse artigo. Posteriormente, os alunos apresentaram um seminário sobre metodologias ativas, e no terceiro momento, foi realizado um debate sobre o vídeo “Metodologias Ativas com Igor Paim” (disponível em: https://youtu.be/OE6d3C0k9MA).
17/03/22	- Aula assíncrona – vídeos dentro da temática: Vídeo 1 – Metodologias ativas para aulas a distância. Disponível em: https://youtu.be/wP25l-2XF7M . Vídeo 2 – O pensamento computacional na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: https://youtu.be/YY-J44YHt6o .
24/03/22	-Apresentação dos discentes (seminário sobre ensino híbrido). -O Estagiário apresentou a discussão do texto do fichamento 3: “Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje” do autor José Moran. -Após a discussão do texto, será apresentado um “caso” para discussão e resolução junto aos discentes. -O estagiário reproduziu um vídeo de uma entrevista da Professora Lilian Bacich falando sobre ensino híbrido. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VFk_EFMWv10 . -Em seguida, apresentou o texto, que servirá para o fichamento 4. Texto de autoria dos pesquisadores: MARCONDES; FERRETE; LIMA (2021) título: Ressignificando o processo de ensino e aprendizagem em tempo

	de distanciamento social: potencialidades do <i>Google Classroom</i> e do <i>Google Meet</i> .
31/03/22	- O estagiário apresentou alguns aplicativos que podem ser utilizados na sala de aula física para fins didático-pedagógicos. Aplicativos que funcionam <i>on-line</i> e <i>off-line</i> , tendo em vista a necessidade de inclusão digital nas escolas públicas, onde o acesso à rede ocorre de forma mais precária. Aplicativos trabalhados: - <i>Padlet, Kahoot, Mentimeter, Lele Sílabas (off-line)</i> . - Realidade aumentada, entre outros.
07/04/22	- Aula prática (apresentação dos alunos). - Os alunos ficaram encarregados de elaborar roteiros de aulas e planejamentos a partir da integração de tecnologias digitais e aplicativos educacionais (<i>on-line e off-line</i>).
14/04/22	- Aula assíncrona (Quinta-feira da Semana Santa). Os alunos aprofundaram as leituras e a organização do planejamento da proposta de aula com aplicativos (que será apresentado no dia 29/04/2022).
28/04/22	- Aula prática (apresentação dos alunos). - Os alunos ficaram encarregados de elaborar roteiros de aulas e planejamentos a partir da integração de tecnologias digitais e aplicativos educacionais (<i>on-line e off-line</i>).
05/05/22	- Aula prática (apresentação dos alunos). O estagiário auxiliou a professora da disciplina na condução das apresentações dos alunos no seminário da disciplina, sobre aplicativos educacionais e cenários virtuais na prática docente. Os alunos ficaram encarregados de elaborar roteiros de aulas e planejamentos a partir da integração de tecnologias digitais e aplicativos educacionais (<i>on-line e off-line</i>).
12/05/22	- Aula prática (apresentação dos alunos). - Os alunos ficaram encarregados de elaborar roteiros de aulas e planejamentos a partir da integração de tecnologias digitais e aplicativos educacionais (<i>on-line e off-line</i>).
19/05/22	Aula assíncrona – Assistir ao Seminário de Internacionalização do Programa de pós-graduação em Educação (PPGED/UFS). <i>Link</i> de acesso: https://youtu.be/13aK8Q85c4Y . <i>Feedback</i> aos alunos diante da proposta das disciplinas e as atividades que foram desenvolvidas.
26/05/22	<i>Feedback</i> aos alunos diante da proposta das disciplinas e as atividades que foram desenvolvidas.

Fonte: Autor (2023).

As atividades executadas durante o período de estágio, contemplaram discussões teóricas realizadas a partir de referencial atualizado que compõem a ementa da disciplina, bem como, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática o uso de aplicativos na prática educativa. Essa ideia foi desenvolvida juntamente com a professora supervisora da disciplina. Na prática, os alunos tiveram que elaborar um plano de aula que envolvesse tecnologias digitais e interação em cenários virtuais, que fosse exequível para a Educação Básica, o nível, o conteúdo e a disciplina ficou a cargo de cada aluno escolher a partir de suas preferências, assim como, os aplicativos que seriam utilizados e o desenrolar da aula.

Durante as aulas remotas de estágio, foram utilizados diversos aplicativos no intuito de mostrar as suas potencialidades, como o *Padlet*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Lele Sílabas*, *Canva*, *Socrative*, dentre outros. Para além desses aplicativos, também foi proposto trabalhar com interfaces que permitissem o uso de forma *off-line*, de uma forma a atender aos alunos que não possuem conexão com a rede. Tal proposta resultou na criação de um mural interativo no *Padlet* com uma lista de vários *apps* que podem ser utilizados *on-line* e *off-line*. A figura 01 apresenta o *Qr Code* que dá acesso ao mural.

Figura 01 – Mural criado no *Padlet* em colaboração com discentes

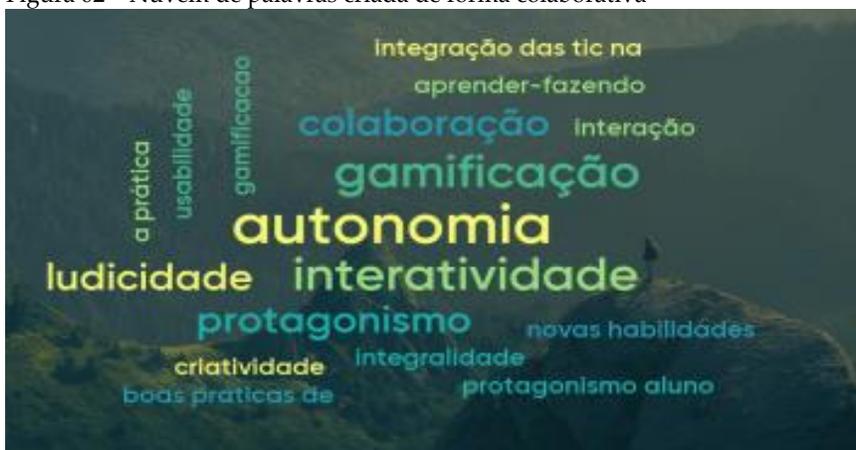


Fonte: Autor (2023).

As atividades práticas, denominadas de “mão na massa”, oportunizaram aos discentes do curso o aprimoramento de estratégias de ensino mais dinamizadas, com foco no processo de aprendizagem colaborativa e interativa a partir dos elementos disponíveis na virtualidade das interfaces interativas (cenários virtuais de aprendizagem).

A figura 02 apresenta uma nuvem de palavras que foi construída juntamente com os alunos da turma por meio da interface do *Mentimeter*, durante a abordagem do conteúdo voltado para as metodologias ativas.

Figura 02 – Nuvem de palavras criada de forma colaborativa



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Destarte, a proposta em trabalhar com os cenários virtuais durante o estágio supervisionado remoto, condiz com a necessidade de o professor despertar a autonomia do aluno diante do processo de ensino, para que este possa ser o principal construtor da própria aprendizagem. Logo, por meio da virtualidade e imersos nos cenários, há uma maior flexibilidade para que o docente possa acompanhar atentamente os avanços de cada aluno, no que se refere ao nível de interação, colaboração, compartilhamento, realização das tarefas, entre diversas outras ações.

Estágio docência 2: Princípios da Educação a Distância

As atividades referentes ao período de Estágio Docência 2, na disciplina “Princípios da Educação a Distância”, foram desenvolvidas entre 18 de julho de a 31 de agosto de 2022. As aulas foram distribuídas em 2 horas semanais, que foram ministradas ao longo de 15 dias, totalizando a carga horária de 30h.

As primeiras aulas remotas do estágio 2 estiveram centradas nos parâmetros e fundamentos da Educação a Distância (EAD) no Brasil, com ênfase no contexto histórico e a evolução da modalidade a partir dos avanços tecnológicos. O quadro 02 apresenta o relatório das atividades que foram desenvolvidas pelo pesquisador/estagiário durante o período de regência de classe.

Quadro 02 – Atividades desenvolvidas durante o Estágio Docência 2

Data	Ações realizadas durante o estágio
18/07/22	Apresentação do estagiário. Conteúdo abordado e discutido com a turma: - Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017 - Artigo – É tempo de transformação na educação: docência, tecnologias digitais e pandemia (MARTINS; CASTRO, 2021). - Interação com os alunos pelo <i>Google Meet</i> e atividade realizada com o uso do <i>Padlet</i> .
20/07/22	- Referenciais de Qualidade para a EAD. - Diferenciado o EAD do ERE.
25/07/22	- Características do EAD / ERE. - Discussão do texto: SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S.; ALVES, M. M. S. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. Educação , v. 46, n. 1, p. 1–27, 2021.
27/07/22	- Discussão do texto: VASCONCELOS, A.; FERRETE, A. A. S. S.; SANTOS, W. L. Os saberes profissionais dos pedagogos e as tecnologias digitais na Universidade Federal de Sergipe. Práxis Educacional , [S. l.], v. 18, n. 49, p. e10649, 2022. - Reflexões sobre: Competências necessárias para a docência no séc. 21. - Vídeo: Escravos da tecnologia.

08/08/22	- Reflexões sobre a proposta de resolução referente às: Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior.
10/08/22	Discussão do texto: LIMA, I. P. de; FERRETE, A. A. S. S.; VASCONCELOS, A. D. Ensino híbrido como proposta de protagonismo discente. Revista Humanidades & Inovação , v. 9, p. 81-90, 2022. Revisando o assunto da aula passada (Diretrizes Nacionais – Ensino Híbrido) por meio do <i>Kahoot</i> .
15/08/22	Aula prática: Como construir um <i>Quiz</i> com o <i>app Kahoot</i> . Exercitando práticas utilizando apps com os discentes do curso.
17/08/22	Aula Prática: Utilizando o <i>Padlet</i> como recurso didático-pedagógico. Exercitando práticas utilizando apps com os discentes do curso.
22/08/22	Aula Prática: Exercitando práticas de Gamificação na educação. Práticas de Gamificação com o <i>Wordwall</i> .
25/08/22	Aula prática: Criação de nuvem de palavras, mural e <i>quiz</i> interativo. Interfaces: <i>Mentimeter</i> e <i>Google Jamboard</i> .
29/08/22	Aula prática: O <i>Canva</i> como recurso didático-pedagógico. Edição de imagem; Criação de <i>slides</i> .
31/08/22	Aula sobre os estilos de aprendizagem. Identificando os estilos de aprendizagem dos alunos. Formulário sobre a atividade de estágio (opinião dos alunos sobre as aulas ministradas pelo estagiário).

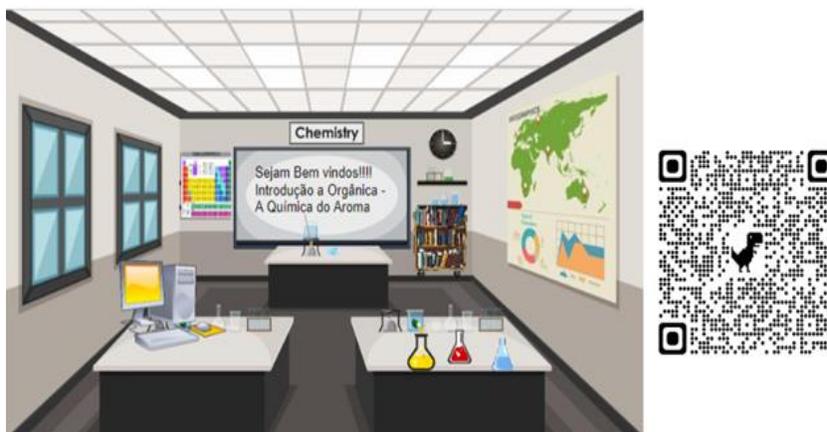
Fonte: Autor (2023).

Entre as interfaces interativas (cenários virtuais) utilizadas nas aulas remotas do Estágio Docência 2, destacam-se o *Mentimeter*, *Google Jamboard*, *Padlet*, *Google Classroom* e o *Kahoot*. Essas interfaces e suas funcionalidades foram essenciais para a colaboração em rede.

Ao longo do estágio, foi possível perceber que os alunos aprendiam de diferentes formas e estilos a partir do virtual. Essa percepção pode ser melhor compreendida a partir da aplicação de um questionário sobre os estilos de aprendizagem. Tal questionário foi elemento fundamental para identificação da melhor forma como os alunos aprendem.

Como atividade prática, no final da disciplina, os discentes tiveram como tarefa a criação de um cenário virtual clicável a partir do *Google Slides*, como pode ser observado a seguir no exemplo da figura 03 e possui acesso livre via *Qr Code*.

Figura 03 – Cenário virtual clicável criado por um discente de Pedagogia



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

O cenário virtual clicável possibilita a interação, colaboração e o armazenamento de materiais nos mais variados formatos por meio da geração de *links* de acesso que são acoplados nas figuras acrescentadas na imagem. Esse tipo de cenário é ideal para a apresentação da disciplina ou simplesmente para a organização de seqüências didáticas.

Todos os alunos da turma conseguiram criar seus próprios cenários clicáveis e foram adaptando a partir das orientações dos professores da disciplina. A próxima seção apresenta o percurso metodológico que norteou o desenvolvimento da parte empírica do estudo.

Percurso metodológico

Este relato de experiência é fruto de um amplo projeto de investigação que vem sendo desenvolvido no PPGED. Tal projeto

está centrado na integração das tecnologias digitais na formação e na prática docente dos professores que atuam nas diversas modalidades de ensino, porém, o foco maior tem sido no âmbito da Educação Básica.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa com viés descritivo e exploratório, uma vez que, o pesquisador está diretamente inserido no campo de estudo em contato direto com os colaboradores e o objeto. Esse tipo de abordagem de pesquisa considera a subjetividade como produtora de dados que são plausíveis de análises interpretativas, sem requerer a necessidade de mensuração estatística de dados (FLICK, 2009).

Também podemos considerar essa pesquisa como resultado de um estudo *on-line*. Nesse âmbito, Flick (2009, p. 238) enfatiza que “a pesquisa qualitativa não escapa dos efeitos da revolução digital e tecnológica”. No entanto, para a realização de um estudo *on-line*, faz-se necessário que o pesquisador tenha experiência no manuseio de softwares, aplicativos, assim como, possuir dispositivos digitais e ter uma conexão estável com a *internet*.

Os dados e informações obtidas nesse estudo foram produzidos a partir da interação em rede com os discentes de Pedagogia e por meio de um questionário semiestruturado aplicado via *Google Forms*. Nos cenários virtuais foram disponibilizadas tarefas, *quizes*, artigos no formato PDF para leitura e fichamento. No final de cada estágio os discentes responderam um questionário de satisfação referente aos aplicativos utilizados no decorrer da disciplina, no intuito de evidenciar aqueles que mais gostaram, as dificuldades sentidas e como percebem a importância das tecnologias digitais móveis no desenvolvimento de suas práticas docentes enquanto professores em formação.

Ressalta-se que, por se tratar de um estudo que envolve a colaboração e participação de seres humanos, o esboço inicial do projeto, assim como as ementas das disciplinas foram submetidas ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFS, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 48723721.6.0000.5546, e aprovado pelo Parecer nº 5.123.101. Sendo assim, o estudo em

questão respeitou os princípios éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), de acordo com a Resolução nº 510/2016, que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

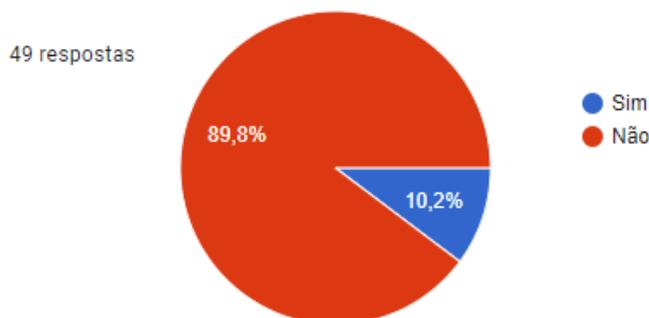
Produção e discussão dos dados

Os dados apresentados nessa seção foram coletados por meio do *Google Forms*. No total participaram dessa etapa 49 alunos do curso de Pedagogia, sendo 29 matriculados na disciplina Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação (estágio 1) e 20 matriculados na disciplina Princípios da Educação a Distância (estágio 2).

Ressalta-se que as disciplinas foram ofertadas no formato remoto devido ao distanciamento físico causado pela pandemia. Tal contexto, exigiu adaptações práticas para o processo de ensino e aprendizagem a partir do uso do virtual como espaço alternativo para prosseguimento das atividades letivas.

No quesito dessa adaptação, foi perguntado aos alunos se sentiram dificuldades em acompanhar a parte prática da disciplina, que envolvia o uso significativo de aplicativos educacionais no planejamento e execução das aulas. O gráfico 01 apresenta o resultado desse questionamento.

Gráfico 01 – Sobre a dificuldade em acompanhar a parte prática da disciplina

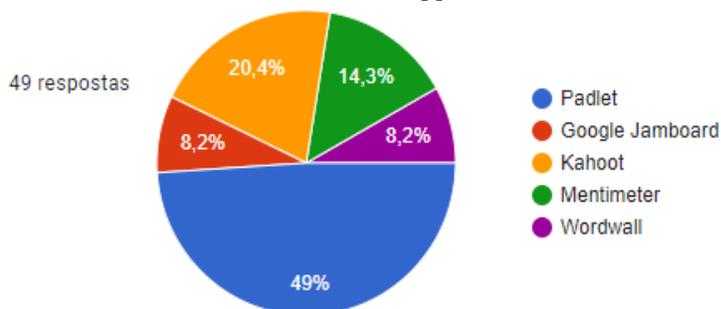


Fonte: Autor (2023).

Como observado no gráfico anteriormente apresentado, 89,8% representado 44 discentes afirmaram que não sentiram dificuldades em acompanhar a parte prática da disciplina, enquanto 10,2%, ou seja, 5 alunos responderam que sentiram algum grau de dificuldade diante da execução prática que foi proposta no componente curricular.

No tocante ao gosto dos discentes sobre os aplicativos que foram utilizados nas atividades, o *Padlet* aparece como a interface preferida, como pode ser observado no gráfico 02.

Gráfico 02 – Preferências discentes sobre os app utilizados



Fonte: Autor (2023).

O quadro 03 apresenta algumas reflexões dos discentes sobre a importância da integração das tecnologias na Educação.

Quadro 03 – Relevância da integração das TDIC na Educação (opinião discente)

Qual a sua opinião quanto a integração da tecnologia na educação?	
	Seu uso é essencial para a dinamização das aulas, para a inovação e para respeitar o tempo do aluno, que vive numa geração diferente, com outras necessidades.
	Entendo como fundamental sobretudo diante do cenário educacional atual, com tantos desafios em função das mudanças provocadas pela Pandemia de Covid-19.
	A tecnologia no âmbito educacional tornou-se necessária e vem proporcionando novas experiências, portanto o uso da tecnologia na educação é primordial.
	Se houver a possibilidade de utilização de algum modo, pode-se trazer ótimas metodologias e resultados, em suma é importante.

	São instrumentos que ajudam e facilitam o ensino e a aprendizagem. Além de facilitar principalmente o trabalho e o planejamento do professor.
	Extremamente necessário. As tecnologias avançam a cada dia e a educação precisa acompanhar essa evolução.
	É muito importante o uso da tecnologia na educação, por facilitar a transmissão de conhecimento aos jovens.
	As tecnologias possibilitam a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.
	Importante, necessária e essencial no desenvolvimento da aprendizagem, fixação do conteúdo e interação entre professor-aluno e alunos-alunos.
	Seu uso é essencial para a dinamização das aulas, para a inovação e para respeitar o tempo do aluno, que vive numa geração diferente, com outras necessidades.

Fonte: Autor (2023).

A partir do quadro anteriormente apresentado, é possível perceber por parte dos discentes o reconhecimento sobre o papel fundamental que as tecnologias digitais móveis tem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no que se refere a execução de práticas mais dinamizadas e inovadoras capazes de despertar a autonomia dos alunos.

Os cenários virtuais de aprendizagem podem potencializar as práticas de ensino a partir da colaboração e interação em rede. A inovação presente nos espaços colaborativos se torna o combustível essencial para a participação discente. No que se refere ao uso desses cenários na educação, os professores em formação (discentes de Pedagogia) enfatizaram sobre a relevância das interfaces para a construção colaborativa do conhecimento, como pode ser observado nas respostas apresentadas no quadro 04.

Quadro 04 – Cenários virtuais de aprendizagem na Educação (opinião discente)

Qual a sua opinião quanto ao uso dos cenários virtuais de aprendizagem na educação?	
	Acredito que principalmente durante e pós-pandemia, isso será algo necessário e que mostra o quanto se tornou útil o uso dos vários cenários virtuais disponíveis para o uso em sala de aula.
	Muito dinâmico, interessante e interativo. É uma estratégia enriquecedora para motivar a participação dos alunos. Acredito que os estudantes se sentem muito mais mobilizados.
	Interativo, atrativo e útil durante as aulas do professor.
	Torna as aulas mais dinâmicas e interativas.
	Os cenários facilitam muito a vida do professor na hora de ministrar suas aulas.
	Contribui para o despertar da curiosidade dos alunos e contribui para a melhora da aprendizagem.
	É de grande importância para captar a atenção dos alunos, para motivá-los e para tornar a aula mais dinâmica e interativa. Os cenários são fascinantes e oportunizam uma maior participação.
	Considero que seja mais um recurso para impulsionar a participação dos estudantes, tornando as aulas mais interativas e dinâmicas.
	Torna a aula mais interessante despertando maior motivação dos alunos além de ampliar a aprendizagem tecnológica nos mesmos.
	Vertentes que proporcionam meios de aprendizagem de maneira descontraída.

Fonte: Autor (2023).

De acordo com as respostas apresentadas no quadro anterior, é possível evidenciar que os discentes de Pedagogia conseguiram compreender os contributos dos cenários virtuais de aprendizagem para as práticas educativas alinhadas a integração de tecnologias digitais e móveis para fins didáticos e pedagógicos. Para além da interatividade e colaboração em rede, os cenários virtuais oportunizam uma aprendizagem descontraída, dinâmica e atrativa por meio dos elementos que são integrados no contexto da virtualidade (vídeos, *podcasts*, músicas, *links* variados, entre outros).

Considerações finais

As experiências vivenciadas durante os dois períodos de estágio supervisionado evidenciaram as contribuições dos cenários virtuais de aprendizagem para a educação superior. No que se refere a inovação das práticas de ensino, possibilidades de interação e colaboração em rede. Ao mesmo tempo, tal experiência também evidenciou a necessidade de aprofundar as práticas (mão na massa) com os dispositivos móveis na formação inicial de professores.

Portanto, é essencial que os currículos de Pedagogia incluam não apenas a discussão teórica sobre o uso de tecnologias móveis na escola, mas também ofereça oportunidades para os estudantes colocarem em prática tais conhecimentos. Com o intuito de proporcionar aos futuros professores experiências valiosas com recursos digitais, abrangendo desde o planejamento até a implementação em suas aulas.

A inovação da prática com recursos digitais só irá fazer sentido a partir do momento em que reconhecermos que precisamos alinhar os objetivos de aprendizagem com a colaboração em rede. Nessa perspectiva, os cenários virtuais integrados ao uso dos dispositivos móveis podem potencializar a aprendizagem móvel, a partir da ubiquidade do acesso à informação. Não precisamos mais de laboratórios físicos de informática para o desenvolvimento das práticas, os dispositivos móveis atendem as demandas e desempenham as mesmas funções dos computadores, e ainda vão muito além, por permitirem a mobilidade. Entretanto, a problemática do uso nas instituições públicas gera em torno da conexão pela dificuldade do acesso gratuito via *wi-fi*.

Diante do exposto, é necessário enfatizar que as práticas com dispositivos móveis e criação de cenários virtuais durante o estágio só foram possíveis de realização devido ao contexto do ensino remoto. Logo, no âmbito da Universidade Federal de Sergipe teríamos o desafio e a dificuldade do acesso à rede para o desenvolvimento de atividades interativas e colaborativas na rede, justamente pela precariedade do acesso e qualidade da *internet* que

é ofertada aos docentes e discentes, que na maioria das vezes recorrem aos planos particulares de pacote de dados via operadoras de telefonia.

Ainda no tocante à temática dos cenários, é preciso levar em consideração que estão ao longo dos últimos anos, reconfigurando a forma como lidamos com a informação e como a transformamos em conhecimento. A tendência atual é que estes cenários se tornem cada vez mais híbridos no contexto da Educação Básica (pós-ensino remoto) ao considerarmos as experiências digitais que foram vivenciadas pelos docentes durante a pandemia. O virtual e o *on-line* estarão cada vez mais presentes nos espaços físicos da sala de aula e os professores precisam estar aptos para suprirem as demandas da sociedade tecnológica e informatizada.

Referências

- BARROS, D. M. V.; ROMERO, C. S.; MOREIRA, J. A. Cenários Virtuais de Aprendizagem, colaboração e intercâmbio: a coaprendizagem como uma estratégia didático pedagógica. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, p. 77-88, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, n. 98, seção 1, p. 44-46, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- DIAS, P. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. **Educação, Formação & Tecnologias**, Monte de Caparica, v. 5, n. 2, p. 3-9, 2012.
- FILHO, A. P. dos S. O estágio supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**, v. 1, n. 1. p. 1-7, 2009. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor:** em busca de novos caminhos. Disponível em: http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

MELO, D. E. de; BARROS, D. M. V. **Didática on-line**. In: CC BY SA 4.0. Repositório da Universidade Aberta de Portugal, 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6709/1/Dida%CC%81tica%20do%20online.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PERDIGÃO, E. R.; SANTOS, F. G. A. dos. Recriando um cenário virtual de aprendizagem: análise de jogo educativo em um curso a distância. *In: Colóquio Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, n. 15, p. 01-13, 2018. Natal. **Anais...** Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SANTOS, R. A. A. dos. **Cenários virtuais de aprendizagem, o ensino remoto e o engajamento estudantil no ensino superior**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 158 f, 2021.

SANTOS, W. L. **Cenários virtuais de aprendizagem como interfaces didático-pedagógicas no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 153 f, 2021.

SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S.; ALVES, M. M. S. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do Novo Coronavírus: relatos das experiências docentes. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 46, p. 1-27, 2021.

SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S.; MARCONDES, R. M. S. Interactive interfaces applied to education: (re)creating a virtual learning scenario. **Conjecturas**, v. 22, n. 2, p. 122-136, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução Nº 6/2022/CONEPE**. Aprova alterações no Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). São Cristóvão: CONEPE, 2022.

Unidade 3

Os desafios e experiências de ensinar

Formação Docente Continuada: tecendo reflexões em relação à uma política de direito transformadora

Gardjany da Costa Moreira¹

Franklin Vieira de Sá²

Resumo

O presente trabalho fundamenta-se em compreender o direito à formação docente continuada, tendo como objetivo analisar a pós- formação em uma perspectiva de direito garantido ao professorado e não como exclusivo, principalmente no sentido de exclusão, impulsionando ir além de um olhar voltado como política pública. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando aportes teóricos de autores que discutem a temática. No processo de análise das bibliografias, foram identificadas implicações relacionadas à compreensão da formação continuada como direito público e sendo tratada como política pública educacional permanente. Partindo da questão orientadora, foi possível apontar que a formação docente continuada como direito implica em uma ação sócio-política, considerando que no presente contexto neoliberal, os discursos sobre formação de professorados continuada apontam-na como responsabilidade do próprio profissional, enquanto assumi-la como direito consistiria na compreensão de que esse dever incidiria sobre o Estado, responsável por assegurá-lo aos docentes.

Palavras-chave: Direito à pós- formação. Políticas públicas educacionais. Transformação Docente.

¹ Instituto Federal Goiano, Campus de Urutaí, . Rod. Geraldo Silva Nascimento, Km-2,5 - Zona Rural, Urutaí - GO, 75790-000, Urutaí, GO, Brasil. E-mail: <gardjany.moreira@estudante.ifgoiano.edu.br>. Telefone: (63) 9 9261-8731.

² Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Palmas, Pró-reitoria de Pós-graduação, Programa de Pós-graduação em Educação. Avenida NS 15, Quadra 109 Norte, Plano Diretor Norte, Bloco III, Sala 29, 77001-090, Palmas, TO, Brasil. E-mail: < franklin.vieira@mail.uft.edu.br>. Telefone: (63) 9 9804-2270.

Abstract

The present work is based on understanding the right to continuous teacher training, with the objective of analyzing post-training from the perspective of a guaranteed right to teachers and not as an exclusive right, mainly in the sense of exclusion, driving to go beyond a look focused on public policy. To this end, a bibliographical research was carried out, using theoretical contributions from authors who discuss the theme. In the process of analyzing the bibliographies, implications related to the understanding of continuing education as a public right and being treated as a permanent educational public policy were identified. Based on the guiding question, it was possible to point out that continuing teacher education as a right implies a social-political action, considering that in the present neoliberal context, the speeches about continuing teacher education point to it as a responsibility of the professional himself, while assuming it as a right would consist in the understanding that this duty would fall on the State, responsible for ensuring it to teachers.

Keywords: Right to Post-Graduation. Public Educational Policies. Teacher Transformation.

Introdução

A carreira docente é envolta de bastantes premissas para sua atuação, tais como formação em licenciatura, múltiplas experiências, práticas e saberes, caráter crítico-reflexivo, olhar sensível, espírito de criatividade e inovação, a continuidade da sua formação entre outras que nutrem o sujeito que ensina. Pois além da formação inicial, os profissionais devem sempre estar em constante renovação de seus saberes, habilidades e competências, aprendendo e reaprendendo a sua própria função, a sua própria essência. Ser professor está além de uma carreira qualquer, nela há exigências de uma construção dinâmica de um ator do ensino em constante transformação (RAJADEL, 2012).

Revedo este ponto, a formação docente continuada é também bastante exigida para que os profissionais da sala de aula tenham um olhar admirável pela comunidade interna e externa à escola. É

um aspecto formativo que sempre é visto pelo senso comum como uma espécie de medição para quão qualificado é o professorado, quanto maior seu nível acadêmico, mais bem visto é o profissional, porém é uma abordagem contestável ao ponto filosófico e da realidade (NÓVOA, 1992).

Apesar desta observação social de sempre admirar profissionais que estão em constante formação acadêmica, é fato que o docente enfrenta inúmeros desafios em relação a sua formação continuada. Trazendo este aspecto para a atualidade com o fortalecimento do neoliberalismo, um destes empecilhos para a pós-graduação é que cada dia mais os programas acadêmicos vem se tornando um produto comercializado pelas faculdades da iniciativa privada, fazendo com que as instituições públicas de ensino superior tenham reduções de ofertas em cursos pós-formativos para formados em licenciatura (CUNHA, 2006).

Compreendendo este cenário, o texto buscou ser tecido orientando-se pela seguinte indagação: qual a concepção de formação continuada de professorados deve ser pensada? Esta questão surge da visível dualidade educacional que ainda prevalece como uma maneira de controle social e econômico.

E nesse sentido, surge este estudo, com o objetivo de compreender o direito à formação continuada docente no cenário brasileiro, baseando-se em um olhar crítico-reflexivo em torno das políticas públicas educacionais para ensejar uma provocação que reflita na constante formação continuada dos professorados deste país. É necessário que exista um entendimento social e político de que o direito à educação continuada seja vislumbrado como acessível e permanente, adentrando às políticas públicas voltadas para este âmbito e que enalteça o caráter transformador.

A construção do trabalho se dá pelo tipo bibliográfico com uma abordagem qualitativa, desenvolvido através de pensamentos, constatações e abordagens crítico-reflexivas de autores que estudam a temática e corroboram com as ideias explicitadas no trabalho. Tem-se como suporte teórico às análises referenciais de autores como Campos (2002), Floriani (2008), Freitas

(1999), Pinho (2020), Prada (2007) que são apresentadas no decorrer do artigo e que contribuem com suas pesquisas para um apontamento paradigmático para a formação continuada correlacionada à política pública.

Este artigo traz pontos relevantes com relação a formação continuada, seguindo a fio uma linha de raciocínio que se interliga na busca do entendimento sobre um direito público subjetivo que muitos percebem existir e poucos tendem a conseguir, prevalecendo as reflexões com relação a ideia de exclusão desta política educacional. Ao longo desta obra, será construído reflexões que evidenciam que a política pública educacional pós formativa deveria ser ampla aos professorados, mas é vista como exclusiva.

Finalizando o aspecto literário deste artigo com a perspectiva de se entender a pós-graduação docente como transformadora. Sendo vislumbrado que a continuidade formativa pode proporcionar aos professores um vir a ser, caracterizando a formação continuada docente como essencial, não por escolha ou oportunidade, mas por um direito garantido, elevando a um patamar do conhecimento emancipatório, caminhando no sentido além da mera certificação e sim da qualificação tanto docente como da práxis principalmente em sala de aula (FLORIANI, 2008).

A Formação Docente Continuada é uma Política Pública Educacional?

Para que se chegue a uma resposta para a pergunta na intitulação deste tópico, é preciso trazer alguns entendimentos sobre: Que formação docente continuada será abordada? O que é esta formação docente continuada? Qual o sentido das políticas públicas entorno da formação docente continuada? Através destes questionamentos tem-se a produção de um texto eloquente, coerente e conciso da temática “formação continuada docente” com reflexões que trarão um olhar crítico-reflexivo de um direito dos professorados.

De início, dispõe-se que será abordado neste trabalho o tema “formação docente continuada” por ser um assunto sempre vigente, seja no passado ou na atualidade. André (2009) explicita que nas últimas décadas do ano de 1900, adentrando o século XX e chegando ao XXI, é percebido que este termo ganhou bastante prestígio por ter sido abordado em situações em que a educação vinha sendo estruturada aos moldes sociais da época, principalmente no Brasil, com as mudanças de regimes políticos e pensamentos humanísticos que se transformariam em premissas legais.

Ainda de acordo com André (2009), é na metade do século XX que o Brasil vive movimentos de revolução da educação com as ideias freirianas e do “escolanovismo” para a escolarização democrática, o ensino-aprendizagem inclusivo e a formação de professores qualitativa. Mas é nas décadas finais que o vocábulo “formação continuada” tem notoriedade, destacando-se após as reformas legislativas na educação, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, promulgada em 1996, que dá esperança para uma continuidade na formação dos docentes deste país, trazendo destaques entre seus dispositivos.

O termo “formação continuada” é tão permanente no mundo acadêmico que em uma pesquisa rápida e simples feita no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) ligado ao Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), foram encontradas 4.473 produções que usam este termo em seu título. É perceptível uma quantificação expressiva nos marcadores de periódicos do site em um marco temporal de trabalhos cadastrados na plataforma do ano de 1992 até o ano de 2021. Esta constatação provoca uma perspectiva de que o tema voltado para o processo contínuo de formação dos principais agentes da sala de aula permanece em ascensão nas universidades, provendo formular ideias, teses e sínteses para o seu entendimento.

Como esta pesquisa está relacionada a uma visão crítica-reflexiva e teórica do contexto das políticas públicas educacionais, partindo das leituras realizadas dos estudos da Floriani (2008) e

Prada (2007), será usado a ideia, ainda em construção, do termo “formação docente continuada” como um processo de transição de comportamentos, visões analíticas, conhecimentos experimentados e vividos na formação inicial. Podendo ser esta mutação percebida no dia a dia escolar e social, rumando para uma nova perspectiva de práticas voltadas para a reflexão de ações críticas ao cotidiano e não somente a mera repetição, reprodução ou acabamento profissional (PRADA, 2007).

A definição postulada anteriormente de formação docente continuada que visa transformar a prática e o saber docente em uma práxis existente, dinâmica e constante às pessoas que interajam direta ou indiretamente na sociedade por meio da educação tem uma relação com o entendimento das autoras Pinho e Ribeiro (2020) em relação a formação docente, na qual as autoras expressam a ideia que:

[...] entende-se a formação docente como capaz de proporcionar uma visão que ultrapasse a linear e fragmentada, em que os sujeitos são meros executores das decisões alheias. Ou seja, uma formação que faça com que os profissionais sejam capazes de participar, refletir e propor melhorias para a sua própria formação e, assim, promover a formação dos educandos prestigiando o ser ontológico e a valorização da subjetividade (PINHO; RIBEIRO, 2020, pag. 2).

Porém este texto não irá pautar-se em revisar conceitos, significados ou sinônimos da formação docente continuada, por conta das mudanças que este título educacional recebe a cada contexto social e histórico-pedagógico em que é abordado, como os vistos na pesquisa ao ambiente eletrônico BDBTD, onde encontra-se tais terminologias como: “desenvolvimento profissional docente”, “educação ao longo da vida educadora”, “atualização docente permanente e profissionalização”. Cada uma traz um sentido distinto, em uma época de conhecimentos e pensamentos diferentes, como explica a Ana Floriani (2008):

[...] fique entendido que os conceitos podem mudar seu significado por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço que

foram produzidos. [...] queremos reforçar isto porque as categorias estão enraizadas no real, são abstrações a partir da realidade social concreta (FLORIANI, 2008, 52).

Partindo do conceito já postulado da formação docente continuada como dinâmica para além da graduação, é que se inicia o debate dialogado entre autores deste monógrafo e dos autores(as) bibliográficos para entendimento do ser docente em busca da pós-formação. O tema deve ser visto neste texto como pertencente às políticas públicas educacionais voltada ao ser docente, evidenciada na legislação nacional e nas ações políticas como projeto nacional.

Revisando as percepções de Prada (2007), Dourado e Tuttman, (2019), a lei que propõe a legitimidade da formação continuada no país é clara, porém ela se tempesteia quando recebida, modificada e flagelada pelas outras esferas públicas. Em regra, os dispositivos regimentais são postos em detrimento da gestão partidarista ou ideologizada atuante sobre o país, estados e cidades, que elaboram os planos de cargos e carreiras dos profissionais da educação baseados no reducionismo da qualificação profissional a um preceito dependente da boa vontade dos agentes políticos e/ou do interesse individual de quem à quer na forma financeira, ou seja, que pode pagar.

Intercalando os trabalhos de Janete Azevedo (2004), Dourado e Tuttman, (2019), estes apontam que o Estado em posse de diretrizes legais e que seus governantes a mando de influências externas do mercado neoliberal, elaboram suas políticas públicas restritivas a educação e aos seus profissionais. A intenção destes agentes de poder, parte da ação de ridicularizar o professor e o torna-lo nulo de um direito público explícito, implicando a sua desmoralização.

Ainda segundo as ideias de Dourado e Tuttman, (2019), ao um olhar superficial, estas políticas podem ser entendidas como a totalidade de ações governamentais voltadas a solução de um problema que atinge um coletivo ou a melhoria das instituições sociais para o âmbito comunitário. Porém, de um ponto de vista

aprofundado, as políticas públicas, em sua essência, são compreendidas como projetos inacabados de ações do Estado que ultrapassam o senso egocêntrico politizado, se enraízam e se desenvolvem para a melhoria de todos que por elas são atendidos direta ou indiretamente.

Dentre estas ações governamentais está a educação, que sofre, empobrece e vem sendo massacrada pela a não implementação e diminuição das políticas públicas, ataques com cortes de verbas, ausência de investimentos e perseguição ideológica aos seus agentes, pois ela ainda, infelizmente, é concebida como projeto de governo que muda em relação ao poder partidário quadrienalmente e não prevalece como projeto de nação. Este aspecto faz entender que:

A retomada neoliberal, em curso, é agravada, por meio da eleição de um governo conservador, cujas ações e políticas vem incidindo, diretamente, sobre as políticas públicas, e particularmente, as educacionais. Neste cenário, o MEC manteve a sua investida no sentido de rever a política de formação de professores e encontrou no Conselho Nacional de Educação, após recomposição de seus membros, caminho fértil para desenvolver ações e movimentos direcionados a alteração e revogação das DCNs que, paradoxalmente, se encontram em fecundo processo de materialização pelas Instituições de Educação Superior, especialmente Universidades e Institutos Federais (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 206 - 207).

E com estes projetos redutivos, é negado ao professor esta perspectiva de continuar sua metamorfose formativa para construir novos saberes e visões para sua carreira profissional. A negação de direitos a formação continuada é mais uma maneira de suprimir o docente a mais um mero executor da educação bancária, sem o agir crítico e nem a prática reflexiva, apenas fazendo que a escola seja um local de trabalho restritivo, sem perspectivas construtivas que reflitam em relação ao modelo de sociedade vigente (CARVALHO; ESTEVÃO, 2013; MCCOWAN, 2015).

É nessa perspectiva negativa aos docentes que não se instaura as políticas públicas direcionadas à categoria. Isso não é um fato novo, é um processo que perpetua há décadas no Brasil, não

promovendo direitos e garantias à educação em seus pilares centrais, quais são os do ensino, da pesquisa e da extensão, deixando os profissionais à mercê do seu próprio esforço. Neste mesmo pensamento, Luis Prada (2007) explica que:

[...] no Brasil, embora a formação continuada de professores seja garantida pela própria LDB/ 96, observamos como o tempo para ela é contrário ao período de trabalho — nos fins de semana ou nas férias e, ainda, em muitos casos, os custos são por conta dos próprios profissionais, constituindo-se, mais em uma obrigação que em um direito (PRADA, 2007, p. 121).

Através das releituras dos pensamentos de Campos (2002), Freitas (1999) percebe-se que este jogo de não oferecer direitos sociais/profissionais voltados aos professorados é o mesmo feito para as escolas e alunos. As classes políticas no Brasil se posicionaram comumente na relação de precarização cada vez mais da educação pública do país, seja pelo viés estrutural, organizacional, seja pelos pontos formativos e pós-formativos dos docentes.

A partir destes entendimentos, percebe-se que a passagem histórica dos principais agentes promovedores da educação sempre foi caracterizada pela inferioridade de respeito social/econômico e político, tampouco de direitos. Como infere Paro (2018) em seu trabalho, os educadores são sempre vistos como “espíritos/almas socráticas”, condenados por serem promissores de corromper a juventude e acender uma provocação reflexiva contra os que detêm os poderes alienantes de condução da sociedade, por isso de sucumbi-los a ordem controladora.

Conduzido por essa melodia sádica, segundo pensamentos de Freitas (1999), o professorado sem uma carga horária adequada para estudos posteriores, sem ajuda de custo financeiro, sem licença remunerada para pós-formação, se vê colocado a buscar sua pós-formação e adquiri-la por seus próprios meios financeiros, colocando cada vez mais a educação como uma mercadoria e não formativa qualitativa de direito público. Para a autora, tal perspectiva:

[...] situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes (FREITAS, 1999, p. 25).

Através desta postura, de se auto responsabilizar financeiramente por seu próprio percurso pós-formativo, fica evidente que a formação continuada docente vem sendo tratada com uma proposta exclusiva, um direito que poucos podem ter, que limita e minguia os que podem conseguir. Visto que, aqueles que detém remuneração por seu trabalho, com tempos maleáveis para estudos posteriores ao ofício e que se abduquem do direito legal garantido, é que podem pagar a mensalidade de um curso pós-formativo (FREITAS, 1999).

Para os índices governamentais, este movimento dos professores recorrerem as instituições privadas para continuação de sua formação faz com que o Estado se abduque de promover seu dever em ofertar ou investir de forma pública e gratuita curso de pós-graduação pelas universidades públicas. Excluindo os demais que querem continuar sua emancipação intelectual, crítica-científica, mas que não possuem tais prerrogativas financeiras

Esta situação relaciona-se com um outro viés, o mercantilista, a submissão do Estado à iniciativa privada, na qual toma conta da formação continuada dos professorados com cursos limitados a palestras tecnicistas. Demerval Saviani (1997, p. 200) explica que “[...] à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos”, fazendo com que venha sendo reduzido gradativamente ainda mais o direito à uma pós-formação que agregue valores intelectuais e éticos.

Estas reformas educacionais negativas advindas do neoliberalismo não podem ser aceitas, é preciso combatê-las e sempre lutar pelos direitos educacionais já adquiridos, para que sejam colocados como política nacional pública e visionária. Esta

perspectiva faz com que se tenha uma luz que refletirá também nos estudantes e partirá para a sociedade, pois estes acabarão por sempre almejar, defender e buscar a sua formação continuada para sua construção humana, cultural e científica. Garcia (1999) explica que:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal, [...] inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (GARCIA, 1999, p. 19).

E este processo formativo amplo precisa de um projeto enraizado em uma política de direitos educacionais pós-formativos para construir um docente emancipado e emancipador. Antônio Novoa (1992), salienta em suas ideias que esta formação continuada deve ser aplicada, estruturada, organizada e posta como política pública, como um projeto democrático de nação em desenvolvimento, em busca de uma educação libertadora das amarras do atual sistema político-econômico que assombra os profissionais do ensino com suas restrições.

Referenciando as constatações de Dourado e Tuttman (2019), é sabido que a formação continuada docente está longe de ganhar status de um projeto sustentável para o desenvolvimento profissional e social devido as inconstantes derrotas educacionais no campo político, mas não cabe desanimar ou fraquejar. É necessário ter forças para lutar pelo que já temos ou pelo o que sobra de educação pública, da estrutura até o corpo docente e alavancar melhorias, avanços e condições para que todos os docentes tenham sua garantia de continuar sua formação no mais amplo sentido, assim como evidencia Floriani (2008):

[...] a defesa da formação continuada como direito do professor precisa ser feita, não pela necessidade adaptativa ao mercado de trabalho, mas porque entendemos ser característica da profissão de professor estar constantemente interrogando a relação teoria e prática (FLORIANI, 2008, p. 127).

E nesse empenho de erguer o olhar para esta luta diária é que há a continuidade de demonstrar a importância da formação docente continuada no tópico a seguir, onde ampliaremos a intenção da transformação do pensamento pós-formativo como mecânico, certificador e tecnocrático para o libertador, democrático, reflexivo e inovador.

Um Direito para Continuar a/para Transformar

O docente, na continuação da sua formação, deve sempre abdicar-se dos pensamentos reducionistas, arcaicos, conservadores e empobrecidos em relação à profissão. Para exemplificar este intuito de menosprezo à perspectiva da própria classe trabalhista e da formação docente continuada, evidencia-se algumas frases bastantes ditas na perspectiva profissional, na qual são enriquecidas nos discursos medíocres e negativos, advindos da sociedade dominada pelo egocentrismo neoliberal e que precisam ser abolidas, dentre elas estão: Por que continuar a estudar? Para que estudar mais, se já estou apto para a sala de aula?

Primeiramente, deve-se entender que a formação continuada em todas as suas bases tem a premissa de acender no professor uma proposta de conhecer, não somente um novo método ou saber, mas também a si, revendo o seu ser docente comumente a sua práxis, ampliando seu olhar para perspectivas construtivistas e que teça uma proposta emancipadora democrática. Enaltecendo o exposto, Pinho e Ribeiro (2020) explicam que:

[...] a formação continuada [...] contempla o ser cognescente e a religação de saberes, reconhece a existência de conhecimentos diversos e o diálogo entre os saberes científicos e humanísticos, entre os acadêmicos e populares, leigos, tradicionais e os oriundos de outras culturas (PINHO; RIBEIRO, 2020, p. 3 - 4).

Todavia, o profissional irá (re)construir-se de novo, (re)conhecer-se como indivíduo inacabado em sua prática e na sua didática, começará a perceber o que realmente é ser educador(a), como Luis Prada (2007) explica:

Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha, é contínuo. Isto nos permite reconhecer que cada conhecimento construído pelos professores com seus alunos, vai implicar novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas e, conseqüentemente, novas construções, num processo permanente onde a formação de professores em serviço é entendida como uma "formação contínua", no cotidiano e a partir do cotidiano profissional destes (PRADA, 2007, p. 4).

Sabendo desta motivadora instigação, o professorado agora se encontra a entender que deve continuar "a transformar para transformar", seja sua ação como profissional do ensino, seja sua práxis. Aqui, é preciso compreender que estes dois termos estão interligados e mantem uma conjuntura de valores construtivos para si e para ações advindas de si.

Explica-se que "a transformar" pode ser entendida quando o educador perpassa a um estado de eminência, olhando para si, para sua trajetória formativa, reconhecendo a sua finitude de saberes, rompendo com sua cultura estática, se vendo na necessidade de dar continuidade na busca da renovação docente, saindo do *status quo* tradicionalista para a condição de mudança. Rajadell (2012, p.130), explica que "toda mudança requer um reconhecimento do passado, porém sem se deter nele; mudar significa refletir sobre o que já temos e avançar um passo adiante", pois assim, inicia-se uma mutação de saberes que se interligam, se interagem, se complementam e se transformam.

Com tudo, inferindo os estudos de Paro (2018) fazendo uma conexão ao termo "a transformar", o docente compreende-se como um professorado reflexivo, na qual, é aquele que se fundamenta na proposta de refletir sobre a sua prática, a partir de um exercício constante e articulado da ação-reflexão, havendo uma relação entre o seu modo de pensar e fazer, no qual a prática torna-se o principal instrumento para a produção de saberes, tal como já propunha John Dewey.

Trazendo para a discussão escrita, correlacionados aos "rastros formativos", como infere Carlo Ginzburg (1991), na qual são os processos a quais nutriram o sujeito docente até o seu estado

atual de seus conhecimentos e saberes à docência, é necessário primeiramente que se faça uma busca microscópica da história que antecede o ser docente, tendo que encontrar proposições interligadas ao o pensar e agir na escola e sala de aula. Assim, a formação inicial do professor interligada na graduação em sua maior parte é pautada na dialética freiriana, compreendendo o sujeito que aprende como indivíduo oprimido e o agente que ensina como um ser que tem o papel de revolucionar o estudante como transformador da própria realidade.

A este apanhado de conhecimentos e experiências advindos da trajetória formativa docente é que se reconhece como um “saber docente” a partir dos aspectos complexos da pluralização formativa cultural do profissional convertido e invertido de significados, mas também ausentes de várias concepções, pois é evidente a importância de olhar o contexto dos discentes, trazendo exemplos e ideias do mundo das crianças que ouvem, veem, como também falam, explicam, intercalam, perguntam, observam. Infelizmente acaba sendo seguido à risca o currículo escolar e o planejamento engessado das aulas, fazendo as informações repassadas nas aulas se perderem pela não prática na vida dos estudantes, assim acabam não se tornando conhecimento para a realidade. Este “saber docente” se interliga aos do autor Puentes (2009) explicado em seus trabalhos, que são:

1) saberes da experiência, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2) saberes da área do conhecimento, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe e; 3) saberes pedagógicos, saber pedagógico e saber didático, isto é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc (PUENTES, 2009, p. 175).

Ao conhecimento docente relacionado com o educador abordado neste ensaio, tem-se bastante afinidade ao que é exposto por Lee Shuman (2005), pois existe a presunção de o professor sempre deter o:

1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do curriculum; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005, p. 11).

Outro elemento concernente às proposições do professor reflexivo, diz respeito à crise na educação, que se apresenta como ponto central “num conflito entre o saber escolar e a reflexão-nação dos Professorados e alunos” (SCHON, 1992, p. 80). É desse conflito que ainda há pontos a serem considerados que implicam no distanciamento da construção do professor reflexivo, artista e investigador que permeiam sobre os processos que devem estar interligados aos valores que proporcionam os ideais de emancipação, igualdade e justiça (CONTRERAS, 1977).

É a partir dessas reafirmações que a formação docente continuada se aproxima em muitos aspectos da proposta de democratização do ensino com amplo aspecto de direitos a todos os cidadãos. Nesta visão revolucionária, acredita-se que seja pertinente o professor estar aberto à novas propostas, tenha a postura de escutar os estudantes, valorizando seu processo de aprendizagem, no qual o erro, a incerteza e a confusão devam permear o processo de apropriação do conhecimento e da criticidade da ação docente.

Já a expressão “para transformar” é compreendida que o docente inicia sua transcendência formativa, na continuidade de obter novos saberes, olhares ampliados e novas experiências. Concebe-se um movimento para a melhoria da prática, ou seja, se torna um inovador, se põe na condição de artista da educação, não mais de operário do ensino (PARO, 2018; SERRÃO, 2006). Com essa ideia reflexiva, Pinho e Ribeiro (2020) explicitam que:

Percebe-se igualmente que a prática educativa inovadora e criativa é pautada nas múltiplas possibilidades dos processos de ensinar e aprender, uma vez que a inovação requer uma ruptura necessária capaz de reconfigurar o conhecimento para além do que está disposto pela

modernidade. Ou seja: é indispensável que haja uma mudança na forma de compreender o conhecimento, sobretudo o ambiente e o meio social. [...] para haver mudanças nas práticas metodológicas, e para que estas incorporem a criatividade no processo de ensinar, é imprescindível a percepção docente de que o conhecimento é um contínuo aprender (PINHO; RIBEIRO, 2020, p. 3 - 4).

Trazendo os aspectos do sentido de inovação na educação, pode ser feita uma comparação ao professorado artista. Este docente é entendido como aquele que se reinventa, encanta e causa mudanças, na busca incessante de cativar seu público com conhecimentos significativos, atrativos e proporcionadores de uma visão democrática, crítica e reflexiva (PARO, 2018; SERRÃO, 2006).

Prevalendo-se destes atos formativos, é necessário estar atento para que os docentes em formação continuada não se percam, não se estagnem, que sejam sempre contínuos, provocando em si a todo instante o ato de refletir e inovar, trazendo principalmente o instinto democrático do tão defendido direito à pós- formação, pois para Moraes, Pinho e Santos (2013, p.883) “tais transformações, por sua vez, envolvem o âmbito econômico, político e social” para um processo de incentivo político amplo. Ainda nesse mesmo posicionamento, Cunha (2006) afirma que:

Incentivar o processo de inovação é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma [...] as formas de avaliação externa [...] constituíram um fator de retração da inovação [...] pedagogia de visão única [...] que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão de conhecimento e de sua produção (CUNHA, 2006, p. 18).

Contemplando a inovação, é necessário salientar que este aspecto construtivo acaba por incentivar outros professorados, estimula a se sair da tradicionalidade do *lócus* e *instrumentum* em que ocorre o ensino e a aprendizagem. Cunha (2003 APUD BROILO; FRAGA; PEDROSO, 2006, p. 117) define que as inovações se “[...] materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências acadêmicas que extrapolam perspectivas

de papéis, tempo e espaços tradicionais de ensinar” contemplando um aspecto complexo de interligações do humano com o planetário (BEHRENS, 1999).

Nesta perspectiva de construir uma inferência “a/para transformação” docente, concebe-se que o dinamismo planetário é mutável e imparável, assim como tudo nele está em constante processo de reinventar, a humanidade não se faz distante disto. A condição social em que nos encontramos atualmente é advindo dos longos processos sócio-históricos que comumente demonstram tais afirmativas.

Entendendo assim, que todo o processo de transformação docente inicia com o reconhecimento de seus rastros formativos. Neste princípio, o sujeito inicia sua reflexão em si, na sua prática e nos seus saberes. Reconhece seus ideais, suas experiências e suas metodologias, passa a buscar academicamente e em outros espaços uma pós-formação.

O termo “a/para transformar” pode ser pensado numa relação cíclica que envolve fenômenos planetários e humanos, ambientais e sociais, intrínsecos e extrínsecos. Logo abaixo, como figura, expõe-se um singelo esboço desta visão que pode ser explicitada e posteriormente analisada trazendo mais reflexões.

Figura 1 – Relações cíclicas a/para transformar



Fonte: Autor, 2021.

O esboço acima tende a ser uma breve explicação ilustrativa da ocorrência transformadora docente a partir da dinâmica expressiva dos aspectos individuais, intersociais, global e planetária. Como explícito, esta mudança tem seu ponto de partida na construção biológica e psíquica unida a vida social do sujeito, seguida pelas experiências pré-formativas anteriores a licenciatura como as escolares, familiares, políticas, ecológicas e intrínsecas.

A partir da formação acadêmica estabelecida na graduação, principalmente em um curso de licenciatura, este professor inicialmente formado tende a trazer consigo experiências docentes adquiridas antes e durante o curso. Ao atuar na profissão constrói

sua prática e renova suas experiências escolares, didáticas e pedagógicas (TARDIF, 2006).

O ponto de criticidade ocorre na sistemática das crises planetárias que podem ser estimuladas pelo desequilíbrio ambiental, tecnológico, econômico e/ou político. Estes pontos provocam interinas mudanças nos sistemas eco e socio formativos, fazendo com que haja uma ação-reflexiva ao ser docentes como autor principal atingido por estas renovações óticas. Pode ser citado como exemplo a atual pandemia da Covid-19, com uso massivo da *internet*, computadores, smartphones, *softwares*, plataformas digitais e modelos de ensinos que nunca antes testados em grande escala, provocaram rupturas na maneira como ensinar, nos conteúdos e na prática do professorado (NÓVOA, 2022).

Sendo a ação-reflexão a percepção de si para entender o contexto e que está inserido, o profissional do ensino se ver no ponto de novas exigências profissionais advindas das instituições de ensino ou comumente de seu ser docente, fazendo com que inicie sua pós- formação, adequando seus conhecimentos didáticos-pedagógicos ao contexto social em que se estabelece. Sendo assim um processo que se remonta em um novo ciclo, com velhas ou novas experiências, configurando a busca ou não de uma nova formação acadêmica até atingir a circularidade formativa.

Essa ótica revela também ideias que promovem (re)significados na educação, principalmente a maneira de ensinar e aprender, faz o docente se (re)inventar em seus saberes e nas suas práticas. Pode ser proposital ou intencional, mas neste ímpeto de continuar “a/para transformar” acaba salientando a pedagogia de projetos inovadores, onde esta não se coloca a serviço do mercado financeiro, mas no lançar a frente um movimento de revolução e emancipação de si e do outro como um ato político, reflexivo e crítico.

Trazendo esse novo olhar envolto de projetos inovadores, o professor entenderá que o direito público na permanência de sua educação trará um campo de pesquisa riquíssimo para si, para a escola e para a sociedade. Este processo acaba motivando o

reconhecimento de ações no campo político, social e econômico, direcionados a educação, a formação inicial e a continuada.

É “a/para transformação” do sujeito que se faz necessário a permanência do professor na sua própria educação. Partindo do princípio da evolução do ser docente e dos seus saberes é que este também ampliará a perspectiva de construção para a melhoria e para o exemplar sentido pedagógico da sua prática na escola e na sociedade.

Considerações Finais

Diante da análise bibliográfica realizada com relação a tecitura de reflexões e ideias quanto ao direito à formação continuada docente e a motivação para sempre almejá-la como aspecto universal aos professorados, procurou-se responder a pergunta motivadora: a formação continuada de professorados é um direito público-acessível ou público-restrito? A partir dessa indagação, buscou-se reforçar o pensamento de que é necessário vigiar, defender e lutar para que os direitos na educação, seja para a sociedade, seja para os profissionais, se estabeleçam como políticas sólidas e permanentes.

A partir das reflexões apresentadas neste estudo, percebe-se que a formação continuada docente é de suma importância para a permanência da construção da identidade docente. No entanto, é atacada fielmente pelo pensamento mercantilista, reducionista e neoliberal dos gestores públicos que são postos na administração pública e no legislativo e estão atrelados ao setor particular e privatista.

Neste sentido, o professor que quer entrar em contato com a sua pós-formação, pode se deparar com condições adversas e que muitas vezes o leva a perceber que as suas perspectivas de continuidade nem sempre são levadas em consideração. O professorado, porém, não pode perder de vista o que diz respeito a formação continuada, que se constitui no movimento que o docente realiza para buscar melhorar sua prática profissional e o seu “ser docente” no âmbito da criticidade e reflexão.

Enfatiza-se que é reconhecido que a formação continuada traz possibilidades de refletir constantemente sobre sua prática e aperfeiçoar o seu fazer docente. Assim, a prática é embasada em um conjunto de saberes que se desenvolvem e se ampliam de acordo com os desafios que surgem e às interações que ocorrem durante o processo, pois o fazer pedagógico é subsidiado pela busca constante de aprendizado.

Com tudo, fica constatado que os ideais de uma educação pública com direitos garantidos em toda sua formação, da básica até a pós-graduação se constitui um processo crítico-reflexivo e de luta, de revolução. É de suma importância realçar que a formação continuada docente é um ponto essencial para que o sistema educacional tenha profissionais (trans)formadores-inovadores, capacitados e competentes, promovedores de um ensino de viés democrático, formativo, contínuo e criativo.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de Behrens. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez, 1999. Disponível em: <http://formacao docente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 25 nov., 2021
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 56, 2004.
- BEHRENS, Maria Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, 1999.
- CAMPOS, Rosilane Fátima. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, MG. **Anais**, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>

reunioes/25/excedentes25/roselanefatimacampost08.rtf. Acesso em: 18 nov. 2021.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, 2013.

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: _____. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marins, p.13-29, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 197-217, 2019.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez., 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GINZBURG, Carlo. **O Fio e os Rastros: Verdadeiro, falso, fictício**. Tradução: Rosa Freire D'aguiar; Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. Editora UFPR. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, 2015.

MORAIS, Maria José da Silva; PINHO, Maria José de; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Índícios de criatividade e inovação no processo de formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 4, p. 880-898, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6635>. Acesso em: 2 out., 2021.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PINHO, Maria José de; RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa. A PANDEMIA DA COVID-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 4, p. 1-11, 2020.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever E Direito À Formação Continuada De Professores. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 16, p. 110-123, 2007.

PUNTES, Roberto Valdez; AQUINO, Orlando Fernandez; QUILLICI, Armindo Neto. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, nº. 34, 2009, pág.169-184.

RAJADELL, Núria. A importância das estratégias didáticas em toda ação formativa. In: RAJADELL, Núria Puiggrós; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e formação dos professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações / PUC Goiás. p.105-132, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, Autores Associados, 1997.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SERRÃO, Maria I. Batista. Superando a Racionalidade Técnica na Formação: sonho de uma noite de verão. In: GHEDIN, Evandro;

PIMENTA, Selma G (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. p. 154-160, 2002.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 26 set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

A experiência da leitura compartilhada em sala de aula como prática de ensino para alunos do EJA

Suzana Mingorance¹

Rosana Schwanssee Romanó²

Resumo

Este estudo refere-se a analisar a leitura compartilhada como prática de ensino para alunos do EJA. Para sua realização, foram verificados artigos, livros e estudos referentes à leitura compartilhada, seu histórico de utilização nos mais diferentes ambientes e contextos e sua relevância para a educação de jovens e adultos como ferramenta funcional na construção de conhecimentos nesses indivíduos. Através da pesquisa na literatura, verifica-se a eficácia da leitura compartilhada em sala de aula como agente transformador e condutor de autonomia nos processos educativos, tanto referentes à prática da leitura como da obtenção de pensamento crítico.

Palavras-chave: Leitura Compartilhada. Educação de Jovens e Adultos. EJA. Prática de Ensino. Letramento.

¹ Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Bibliotecária coordenadora da Biblioteca Latino-Americana na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. su_mingo@hotmail.com; suzana.mingorance@unila.edu.br

² Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Novas Tecnologias em Educação pelo Centro Internacional de Tecnologia de Software, CITS; Graduada em Artes Plásticas e Desenho pela Universidade Federal do Paraná. Professora Titular da FAEL - Faculdade Educacional da Lapa, como Orientadora e Avaliadora. rosana.romano@fael.edu.br

1. Introdução

O processo de alfabetização das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está ancorado em práticas indispensáveis de leitura e escrita que também são desenvolvidas com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa ação, de utilizar de métodos aplicados para crianças aos jovens e adultos, é uma estratégia que não provê os resultados satisfatórios no sentido de gerar aprendizado aos jovens e adultos e acaba gerando desinteresse e muitas vezes, incorre na evasão desses alunos. Embora exista uma variedade considerável de materiais organizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas secretarias estaduais e municipais do país (disponíveis gratuitamente pela internet), muitos educadores recorrem aos livros utilizados para educação de crianças, mas, os alunos da EJA não são crianças grandes e não podem ser tratados como tal em sala de aula, são pessoas com experiências de vida, já bem carregadas de outros saberes, que mesmo não tão formais, devem ser levados em conta. (VICHESSI, DINIZ, 2018).

Para os alunos infantis existem muitos documentos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que trazem propostas de leituras para os professores alfabetizadores voltados para "o que se lê", ampliando a oferta de excelentes livros de literatura infantil para as escolas, propondo a "leitura deleite" na qual os professores leem para as crianças em sala de aula. A iniciativa é louvável uma vez que a leitura compartilhada tem inúmeros benefícios como ampliação do vocabulário, familiarização com estruturas sintáticas da língua escrita, construção de representações de gênero, dentre muitos outros (GABRIEL; KOLINSKY; MORAIS, 2016).

No entanto, esse tipo de material, muitas vezes direcionado para as práticas de leitura voltadas para o público infantil, se mostra inadequado para sua utilização no letramento de alunos do EJA, cuja faixa etária compreende jovens e adultos, podendo se estender dos 17 anos até 60 anos ou mais. (BARBOSA, BRAGA, 2018). Além disso, a relação entre a leitura e a escrita e sua

apropriação é fundamental no processo educativo e favorece o aluno o aprendizado de conhecimentos elaborados ao longo da história. Contudo, a aprendizagem da leitura não ocorre de forma natural ou espontânea, demandando situações pedagógicas específicas que, na atualidade, são desenvolvidas e disponibilizadas majoritariamente na escola (VALOMIN, 2009) e, portanto, é preciso que a escola esteja atenta às especificidades dos seus alunos, especialmente no caso de alunos da EJA que consistem num grupo muito heterogêneo e precisa ter seus contextos individuais considerados no momento de preparação de conteúdos a serem aplicados.

Uma prática de ensino que tem se mostrado muito eficiente, presente em pesquisas disponíveis na rede de internet, dentre muitos artigos científicos, é a leitura compartilhada. Além de ser uma prática utilizada desde a antiguidade, tem mostrado resultados positivos quando aplicada em sala de aula para alunos da EJA.

Deste modo, este artigo se propôs a investigar as práticas de ensino referentes à leitura compartilhada em sala de aula para alunos da EJA visando apresentar os resultados positivos obtidos através das bibliografias pesquisadas referentes aos relatos de aplicação da leitura compartilhada, bem como das possibilidades oferecidas por essa prática no letramento, aprimoramento da leitura e aprendizados destes alunos.

2. A leitura compartilhada na história

A leitura compartilhada é uma atividade que remonta desde a Idade Média. Sua prática visava tornar acessível o conteúdo escrito para pessoas que não possuíam letramento ou acesso a escrita.

Tendo isso em vista, buscamos na literatura produções que elucidassem essa prática aplicada no processo de letramento e aprendizado para alunos do EJA. Foram pesquisados artigos científicos, livros e produções acadêmicas que tratam do assunto com o foco de aplicação nas salas de estudo do EJA, considerando também as aplicações no processo de aprendizado em geral, mas

de modo a manter o objetivo das práticas inseridas no contexto escolar do público jovem e adulto.

Como dito anteriormente, as práticas de leitura compartilhada não são atividades novas e fazem parte do contexto educacional ou mesmo recreativo desde os primórdios do surgimento da escrita e sua disseminação como forma de comunicação, organização social e entretenimento. De acordo com Nunes, (2007, p. 155):

Ao longo da história há duas práticas sociais da leitura predominantes. A primeira é a leitura em voz alta, seja aquela realizada individualmente para fruição do próprio leitor, seja aquela realizada por um leitor e direcionada para a fruição de outrem. Esse "outrem" pode tanto ser apenas um ouvinte quanto uma plateia de ouvintes. em tempos mais remotos, era mais frequente que a leitura em voz alta tivesse como receptores uma plateia de ouvintes, dentre razões, pelo fato de que pequeno era o contingente de pessoas letradas. (NUNES, 2007, p. 155).

Contemporaneamente, quando ainda se pratica a leitura em voz alta, em geral, tem-se apenas um indivíduo como receptor, mas em situações de ensino-aprendizagem há plateias, no caso, os alunos.

Reunir-se para ouvir alguém ler era comum e necessário na Idade Média, pois a alfabetização era rara e os livros eram de propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno grupo de leitores. Como era difícil para as pessoas terem acesso ao livro (ou mesmo à leitura), o máximo que conseguiam era ouvir o texto recitado ou lido em voz alta (MANGUEL, 1999).

De acordo com Rosa (2016) desde o século XI já havia os *jolars* itinerantes, que eram artistas que se apresentavam em feiras e diante da corte e viajavam pela Europa recitando ou cantando versos de trovadores ou deles mesmo, de forma a cumprir a divulgação de conteúdos escritos pela via oral, através das apresentações. Também havia os trovadores que, com pretensões mais intelectuais e de linhagem nobre, escreviam e apresentavam oralmente canções formais para as plateias. As plateias dos recitais de *jolars* diferenciavam-se das plateias dos trovadores uma vez que

os recitais dependiam da performance do leitor, enquanto as leituras públicas tinham o foco no texto e não no leitor.

Já no século XIII, na corte e algumas vezes em casas mais humildes, a leitura era realizada em voz alta para a família e amigos tanto com o objetivo de lazer quanto o de instrução. No século XVII era comum a leitura pública informal em reunião não programada. (ROSA, 2016).

Pela dificuldade de acesso aos livros na Idade Média, eles eram lidos de forma intensiva repetidas vezes em voz alta e em grupos, tanto que eram memorizados. A leitura extensiva a uma maior quantidade de livros e pessoas só acontece no momento em que o acesso aos livros é ampliado. (DARNTON, 1992).

A trajetória histórica da leitura oral está fortemente marcada como uma atividade social.

A leitura como prática social apresenta implicações mais complexas decorrentes do modo como é realizada, se em voz alta ou em silêncio. Sob a perspectiva histórico-social, o conceito de prática social é parte do processo mais abrangente de produção, reprodução e, de tempos em tempos, de transformações, das condições materiais e ideais próprias de uma dada sociedade e que afetam as estruturas econômicas, Políticas e sociais dessa mesma sociedade. É no âmbito dessas estruturas que são forjadas as relações sociais que possibilitam a existência dos indivíduos em sociedade. (NUNES, 2007, p. 156).

Autores como Manguel (1999) e Darnton (1992) destacam o impacto da leitura compartilhada dentre artesãos, fábricas etc., como marco histórico importante nas questões revolucionárias, como nas fábricas de charuto em Cuba, por exemplo. O poder de contágio da leitura compartilhada evidencia uma função social, afetiva e cognitiva, uma vez que os livros tiveram mais ouvintes que leitores, foram mais ouvidos que vistos. (ROSA, 2016).

A leitura, historicamente, tem uma grande inserção nas relações sociais. Ler em voz alta não é um ato privado, a escolha do material de leitura deve ser socialmente aceitável, tanto para o leitor como para o público ouvinte (MANGUEL, 1999). A leitura compartilhada implica neste acordo entre quem lê e quem ouve.

Apesar de ouvir privar parte da liberdade inerente ao ato de ler, dá ao texto versátil um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que raramente ele teria nas mãos de um leitor solitário. (ROSA, 2016).

Na Grécia antiga identifica-se a evidência da leitura compartilhada, conforme aponta Nunes (2007) quando fala da atividade intelectual nas academias gregas “aponta precisamente para esse traço distintivo: um mestre, rodeado de discípulos sequiosos pelos prazeres do diálogo. O caso mais exemplar é o de Sócrates, cujos escritos chegaram a nós por terem sido compilados pelos seus discípulos”. (NUNES, 2007, p. 157). Também em Roma, as conhecidas escolas para meninos, instaladas ao “ar livre”, utilizavam-se da leitura em voz alta para instruir os alunos na prática da leitura, inclusive no preparo técnico para fazê-lo silenciosamente.

Após a derrocada do Império Romano, o contingente de pessoas letradas, que sofrera módicos acréscimos durante a hegemonia greco-romana, refluuiu ao longo de toda a Idade Média. Esse fenômeno está relacionado à ascensão da Igreja Católica ao centro do poder no mosaico em que se transformou a Europa, exercendo sua influência e poder na vida espiritual e material pela imposição de dogmas cada vez mais restritivos e emprego de métodos repressivos e cruéis, o que afetou drasticamente a prática social da leitura. (NUNES, 2007).

Essa prática só era permitida e estimulada quando a serviço da fé. Qualquer desvio ou suspeita de desvio era severamente punido. Esse controle mais rigoroso produziu consequências, dentre as quais sobressai o reforço da prática social da leitura em voz alta, com o que assegurava que o leitor não se entregasse a interpretações ou devaneios pecaminosos. Mas além desse aspecto de controle, que pode ser e é questionado, há fatores mais objetivos, como, por exemplo, a escassez de livros, limitação que impunha a leitura em voz alta; Outro fator objetivo era o latim ou o grego da maioria dos códices medievais, em oposição à língua vernácula falada pelos aprendizes leitores. (NUNES, 2007, p. 159).

Sendo assim, ao longo da Idade Média a prática da leitura em voz alta não apenas manteve sua hegemonia, por decorrência de fatores objetivos, mas também foi reforçada por fatores conjunturais, relacionados à ascensão da Igreja Católica.

Com o advento da tipografia em 1455, a produção de livros impressos aumentou e esse fato contribuiu para o acesso a mais pessoas aos documentos escritos. A prática social da leitura passou a segundo plano, reservada para finalidades de caráter mais utilitário, como, por exemplo, no processo de ensino-aprendizagem, na mídia e nas manifestações lúdicas e artísticas.

2.1 A leitura compartilhada nas práticas de ensino-aprendizagem e letramento

A Leitura compartilhada ou leitura oral, é uma prática que apesar de antiga, teve um período de desuso, decorrente principalmente da invenção da tipografia e da democratização dos suportes de informação, como o livro, o jornal impresso, os folhetos, etc. Apesar de a prática se encontrar em desuso por essa ocasião, sempre foi de conhecimento dos participantes ativos de leituras — sejam eles leitores por próprio gosto, os intelectuais, professores, artistas dentre outros destas naturezas — que o hábito de se reunir para realizar leituras das mais diversas fontes na forma oral para um público de uma ou mais pessoas sempre foi uma atividade muito bem recebida e nunca deixou de ser uma prática social de inclusão, principalmente para aqueles indivíduos que não tiveram acesso ao letramento, à escola, ou mesmo tendo o acesso, não conseguiram concretizar o aprendizado de maneira satisfatória que garantisse sua autonomia como agente leitor.

A relação entre a leitura e a escrita e sua apropriação é fundamental no processo educativo favorecendo ao aluno o acesso ao aprendizado e ao conhecimento elaborado durante todo o período da história decorrente até os dias atuais. Contudo, a aprendizagem da leitura é da escrita não ocorre na forma natural ou espontânea demandando situações pedagógicas adequadas

que, atualmente, são desenvolvidas e disponibilizadas em sua maior parte, nas escolas ou instituições de ensino dessa natureza. (VALOMIN, 2009).

Deste modo, torna-se a função principal da Instituição fornecer os instrumentos necessários para que o educando consiga se apropriar dos conhecimentos que extrapolam o cotidiano, pois na escola o aluno deve entrar em contato com aquilo que não lhe é cotidiano – a ciência, a arte e a filosofia. (BARROCO, TULESKI, 2006). Essa apropriação possibilita a expansão dos conhecimentos dos alunos e especificamente a promoção da aprendizagem da linguagem oral e escrita, gerando a autonomia que esse indivíduo necessita para se tornar um membro ativo da sociedade.

É importante salientar que o ato de ler e escrever é uma habilidade essencial para possibilitar novas aprendizagens e constitui fatores imprescindíveis para o aperfeiçoamento científico, portanto, ler não se restringe a um acúmulo de informações, mas se constitui fundamentalmente na apropriação de um tipo de conhecimento elaborado pela humanidade. (VALOMIN, 2009).

A leitura compartilhada em sala de aula – aquela em que alunos e professores leem juntos um mesmo texto e apresentam suas ideias e impressões acerca do que foi lido – tem como finalidade criar condições para que as estratégias de atribuição de sentido (sejam relativas à mobilização de capacidades de leitura, ou utilização de determinados procedimentos e desenvolvimento de comportamentos leitores) sejam explicitadas pelos diferentes leitores, possibilitando, dessa forma, que uns se apropriem de estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora pessoal. (ROSA, 2016).

A leitura compartilhada é uma ação integradora do aluno com a sociedade através da escrita e leitura, de forma que este não a veja apenas como um código a ser decifrado, mas como uma atividade de aprendizagem que o levará a um desenvolvimento pessoal e uma formação de imagem positiva de si mesmo. A leitura compartilhada é, nesse sentido, uma estratégia que favorece o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos e sua prática

merece destaque na sala de aula, pois além da questão mecânica do estímulo da leitura, oferece também o exercício de raciocínio e pensamento crítico sobre o objeto lido.

Esse tipo de leitura, muitas vezes também chamada de leitura colaborativa, tem efetivamente, o papel de ensinar o aluno a ler. É por meio dessa atividade que o professor demonstra estratégias para que o contato entre o leitor e o texto vá além da decifração do código. É preciso orientar e preparar os alunos para utilizarem procedimentos e comportamentos leitores que os capacitem a atribuir sentido ao texto que leem. Nesse processo, o professor deve familiarizá-los com características importantes para a compreensão do texto, como identificar o período histórico ali retratado, o estilo da escrita e outras referências que servirão de guia para favorecer a interpretação do texto.

A leitura compartilhada amplia o significado pois o aluno ouve as interpretações de outros alunos, analisa os argumentos apresentados e forjados diante de experiências diferentes. Isso faz com que ele perceba outros pontos de vista, o que faz com que reveja seus próprios conceitos e obtenha um dos três resultados possíveis, ou seja, a modificação, ampliação ou reforço. (PEREIRA, 2013).

De acordo com Rosa (2016), a prática pedagógica da formação de indivíduos leitores, assim como na trajetória histórica de acesso à leitura, se deu através de ouvir os livros e assim também a leitura falada/ouvida tem um papel fundamental no processo de alfabetização e de sedução do desejo de dominar a competência leitora.

2.2 A leitura compartilhada como prática social

A leitura em si, trata-se de uma aprendizagem social e afetiva e a leitura em sua versão compartilhada é a base da formação de leitores. Nesse sentido, tem-se desenvolvido pesquisas sobre práticas de leitura compartilhada com crianças, jovens e adultos que apontam dados quantitativos que oferecem evidência do crescimento leitor entre os indivíduos incorporados nessa

atividade, através de projetos sociais de leitura desenvolvidos nas escolas ou mesmo nas cidades como forma de ação social. (COLOMER, 2007).

Ler para os alunos todos os dias, é o que sugere Rosa (2016), pois apesar de parecer óbvio que a escola precisa formar leitores, não é tão óbvio de que para isso é necessário que os alunos estejam em contato diariamente com a leitura. Ignorar a leitura como estímulo de si própria é muito comum na trajetória escola. Desconsidera-se que é o próprio ato de ler, inicialmente "através do ouvido", que promove o envolvimento com o texto, tornando a mediação imprescindível, através da leitura compartilhada.

Desse modo, a leitura é visivelmente uma atividade complexa com várias facetas e uma delas é a dimensão afetiva da leitura ao provocar emoções, e justamente por isso, é muito importante considerar o contexto do aluno ao se realizar uma leitura, pois se ele se sente familiarizado, se o conteúdo tem a ver com sua realidade, torna-se muito mais passível de interesse para ele.

2.3 Análise e interpretação dos resultados

Ao considerar o próprio processo histórico da evolução da leitura, desde os primórdios dos registros escritos e das notificações referentes aos hábitos de leitura, pode-se observar que a leitura teve papel importante nos processos de desenvolvimento dos indivíduos, e a leitura compartilhada especialmente, teve grande relevância para ampliar o acesso aos textos escritos, instigando a curiosidade e mobilizando o desejo para instigar a ler e consequentemente formar leitores.

Ao observar na literatura pesquisada para esse artigo, pode-se notar que o uso da leitura compartilhada, mesmo que restrito se considerado um panorama geral, apresentou grande funcionalidade e promoveu desenvolvimento significativo nos grupos a que foi submetida e os resultados verificados foram, em sua unanimidade, positivos no que diz respeito a evolução na prática de leitura.

No estudo realizado por Rosa (2016), há o relato primeiro do efeito da leitura compartilhada naqueles que a promoveram, no caso, professores. De acordo com Rosa (2016) ler diariamente para a sala de aula foi a primeira mudança nas práticas realizadas pelos professores, que de início tiveram receios quanto à receptividade dos alunos no sentido de terem a atenção dispersa durante uma leitura em voz alta, no entanto, o desenvolvimento da atividade, ou seja, a leitura compartilhada ao ser aplicada, teve no primeiro momento uma duração de 5 minutos mas ao decorrer dos dias e da aplicação da atividade, verificou-se que a leitura compartilhada já atingia 40 minutos de realização, contando ainda com a atenção da sala de aula.

Essa situação ocorreu numa sala de aula de alunos pré-adolescentes. No entanto, a prática neste caso tinha objetivo de incentivar os alunos à leitura, mostrando através da atividade compartilhada, que ler é uma prática muito interessante e isso vai se intensificando com a própria prática, ou seja, quanto mais se lê, mais se sente interesse em continuar lendo. E, um ponto importante, é o processo decisório de escolha do material a ler lido e dirigido para determinada faixa etária ou público ouvinte.

Do mesmo modo que a leitura compartilhada desenvolveu num grupo jovem o interesse e o estímulo pela leitura, os alunos do EJA também podem e muitas vezes, são até mais significativamente, estimulados à leitura através da prática da leitura compartilhada, pois eles percebem na prática a absorção de conhecimentos que muitas vezes são inacessíveis para eles, por diversos motivos, seja desde a inabilidade de leitura devido às necessidades de sobrevivência que fizeram esses adultos abandonar a escola prematuramente para trabalhar e lutar pela sua subsistência, ou mesmo a complexidade do teor de documentos muitas vezes necessários na vida desse indivíduo, mas com um conteúdo avançado cuja habilidade leitora daquela pessoa é insuficiente para absorver as informações contidas ali.

Nesse sentido, houve o estudo realizado por Valomin (2009) de apropriação da leitura na Educação de Jovens e Adultos que

trouxer resultados muito positivos quanto à aplicação da leitura compartilhada com alunos do EJA. A inserção e apropriação da leitura promovendo o diálogo entre os alunos e o texto, oferecendo a esses indivíduos acesso a diferentes materiais de leitura incorreu no aumento do seu nível de letramento. De acordo com Valomin (2009) a leitura compartilhada possibilitou verificar as necessidades reais da turma no que diz respeito à leitura e as dificuldades existentes, inclusive observar que muitos alunos demonstravam insegurança e medo em participar das aulas devido ao fato de não dominarem totalmente o ato de ler.

Sendo assim, a autora pôde analisar as possibilidades dos seus alunos, verificando o que já dominavam ou não, para então organizar a metodologia da leitura compartilhada em sala de modo a conduzir os alunos a serem sujeitos ativos e participativos. Após a realização de leituras compartilhadas, Valomin (2009) destaca que obteve bons resultados e significativa atuação dos alunos no processo, houve interesse do grupo em participar das atividades de leitura e desenvolveu-se muito a prática de participar através de exposição de dúvidas e apresentação de ideias próprias referentes à leitura realizada.

Trouxeram materiais relativos ao tema para sala de aula. Houve até depoimentos de alguns alunos que estavam sentindo vontade de ler materiais diversos. Procurou-se expandir o aprendizado do educando da língua como instrumento de compreensão do mundo que o cerca, possibilitando a clareza das leituras apresentadas, estimulando à escrita, mostrando a eles que eram capazes, criando assim um ambiente favorável. A dinâmica estabelecida propiciou que os alunos defendessem seus pontos de vista, argumentando através da expressão oral da leitura e da escrita, proporcionando aulas interessantes e desafiadoras. (VALOMIN, 2009, p. 17).

Além da leitura compartilhada, foram propostas atividades de interação entre os alunos, visitas à biblioteca, leituras em grupos e dramatizações, todas as atividades seguidas de discussão abrindo espaço para o debate de modo a buscar o envolvimento. Como resultado dessas atividades, verificou-se um leitor construindo um significado para suas leituras, pois ler exige a capacidade de

desenvolvimento de habilidades inerentes à compreensão e a interpretação de textos. Além disso, foi possível verificar, através da conclusão do estudo da autora, que houve realmente uma aprendizagem significativa, pois os alunos passaram a apreciar a leitura de diversos livros e percebeu-se mudanças positivas em seu processo de formação.

Nesse sentido, foi possível verificar que toda a literatura pesquisada, bem como os projetos descritos através de estudos publicados e as práticas de leitura compartilhada que foram documentadas, apresentaram de modo geral aspectos muito positivos no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de leitura, apreensão de sentido e interpretação de texto aos alunos do EJA que tiveram contato com as atividades de leitura compartilhada, demonstrando assim que é uma prática pedagógica que além de facilmente empregável, apresenta muitas vantagens no processo de letramento desses indivíduos.

3. Considerações finais

A linguagem oral se faz presente no cotidiano das pessoas em todos os níveis e classes sociais, independente do exercício que essas realizam, é através da comunicação verbal que a comunicação primeira acontece, mostrando desde isso a importância da interação oral entre as pessoas.

Em nosso contexto, estamos cercados de textos impressos das diversas maneiras, dentre livros, informes, placas de comércio e destinos de ônibus, dentre tantas outras cujo objetivo principal é informar, transmitir ideias e sentimentos e, deste modo, é preciso que dominemos de modo eficaz a leitura e a compreensão desses símbolos transcritos para que haja um domínio real de certos mecanismos próprios da linguagem.

A leitura é uma ferramenta do aprimoramento do saber e não apenas instrumento para expressá-lo. Sendo assim, é necessário que se incentive em todas as áreas do conhecimento e em qualquer nível de ensino, a prática da leitura de modo a transformar essa

atividade em algo natural e eficiente para o indivíduo de modo que ele faça uso de todas as vantagens que uma boa interpretação possa lhe proporcionar e tenha autonomia no ato de ler para absorver o conteúdo escrito de maneira crítica e própria.

Frente a esse contexto, surge a função da escola que é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, principalmente através da leitura, uma vez que é pela mediação da escola que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita (SAVIANI, 2003).

As práticas pedagógicas constituem uma relação entre dois sujeitos com características específicas, no caso o professor e o aluno, e permitem que se estabeleça entre estes processos de ensino e aprendizagem. O professor deve proporcionar ao seu aluno o acesso ao conhecimento científico através de atividades de leitura que o farão desenvolver suas habilidades para futuramente, melhorar seu desempenho e perceber sua capacidade de expressar ideias de maneira autônoma.

Ao aprender a ler, o indivíduo adquire domínio de códigos mais elaborados e mais especializados e a prática da leitura compartilhada em sala de aula, contribui muito para essa aquisição, uma vez que o professor direciona as estratégias que farão com que o aluno desenvolva habilidades de interpretação e apreensão do conteúdo por conta própria. O papel do professor como mediador do processo de aprendizagem torna-se peça essencial na EJA, sua prática pedagógica estará ligada à realidade dos alunos e isto os ajudará na aquisição dos conhecimentos.

Para os trabalhadores, que muitas vezes são a maioria nas salas de aula da EJA, a questão da aprendizagem da leitura não está ligada apenas a ideia de não serem mais contados como analfabetos, mas também se ampliam novas oportunidades de melhoria salarial e novas possibilidades de trabalho.

Sendo assim, através da pesquisa realizada e apresentada nesse trabalho, chega-se às considerações referentes a eficácia da leitura compartilhada em sala de aula como prática pedagógica,

uma vez que as habilidades de leitura foram intensificadas e otimizadas entre os indivíduos que tiveram acesso a essa atividade, pois a prática diária e o exercício de leitura de maneira coletiva, fez com que além de melhoria no próprio ato de ler, desenvolvesse maior capacidade crítica de análise do conteúdo lido, pois através dos debates que acompanham as leitura compartilhada, é possível verificar vários pontos de vistas de todos os participantes, e essa atividade enriquece a compreensão do material de leitura trabalhado em cada aula.

Referências

- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.
- CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: coacciones transgredidas y libertades restringidas**. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- CHARTIER, R. (org.) **Práticas da Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DARNTON, R. História da Leitura. In: **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.
- ECO, U.; CARRIÈRE, J. C. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- HERBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (org). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NUNES, C. O. I. **Leitura na Idade Média:** a ruptura com a oralidade. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/840/324>>. Acesso em 23 jan. 2020.

PEREIRA, V. **A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora.** Disponível em: <novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora>. Acesso em: 25 fev. 2020.

PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

ROSA, M. da C. de C. **Leitura Compartilhada:** Primícia da formação de leitores e escritores. Disponível em: <<http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/xsesc/leitura-compartilha-da.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

VALOMIN, C. R. **O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos.** 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1743-8.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

VICHESSI, B.; DINIZ, M. **Práticas de alfabetização adequadas aos adultos.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/59/pratica-adequada-aos-adultos>>. Acesso em 10 nov. 2019.

Pós-facio

Educação Transformadora:
A Jornada de um Educador Comprometido com a
Formação e o Desenvolvimento Social

Wagner Grizorti³

Ao longo dos meus 15 anos de atuação na educação, pude vivenciar um crescimento profissional significativo e enriquecedor. Desde cedo, alimentei o sonho de me tornar professor e, com determinação, busquei uma formação docente que me proporcionasse as bases necessárias para uma carreira sólida nessa área. A conclusão da minha graduação em Pedagogia pela Faculdade ANGLO UDC, em 2012, foi um marco importante na minha jornada educacional. Durante esse período, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e habilidades na área, desenvolvendo uma base sólida para minha atuação como educador. A formação docente foi um momento crucial de

³ Graduado em Pedagogia pela Faculdade ANGLO UDC (2012). Doutorando no Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável PPGDRS. Mestre pelo Programa de pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPG-ICAL) 2020. Especialista em Alfabetização e Educação Especial pela FAPI (2014) Neuropsicopedagogo Intervale (2021). Professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Coordenador do curso de Formação Docente (2014 e 2015). Coordenador Pedagógico no POLOIGUASSU no projeto Trilha Jovem Iguassu. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Docente na América Latina, Pedagogia Decolonial, atuando também nos seguintes temas e linhas de pesquisa. Educação Interdisciplinar, Didática, Educação Social, Bullying no ambiente escolar. Mídias na educação e Educação Ambiental no desenvolvimento sustentável. Autor do livro *Decolonialidade e a formação continuada de docentes*.

aprendizado e reflexão, que me proporcionou ferramentas essenciais para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

Após a graduação, decidi continuar meus estudos e me especializar ainda mais. Em 2020, obtive o título de Mestre pelo Programa de pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPG-ICAL). Essa experiência me proporcionou uma visão ampla e abrangente sobre a educação na América Latina, além de me permitir explorar o campo da Pedagogia Decolonial, um tema que me desperta grande interesse. Atualmente, sou doutorando no Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGDRS), onde tenho a oportunidade de mergulhar ainda mais nas questões relacionadas à educação e ao desenvolvimento sustentável. Além disso, possuo especializações em Alfabetização e Educação Especial pela FAPI (2014) e em Neuropsicopedagogia pela Intervale (2021), o que me proporciona um olhar mais abrangente sobre as necessidades educacionais dos alunos.

Minha trajetória já atuei também como professor, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, onde tenho a honra de lecionar e contribuir para a formação de novos profissionais da educação. Além disso, atuei como coordenador do curso de Formação Docente em 2014 e 2015, o que me permitiu compartilhar meus conhecimentos e experiências com outros educadores. Além da minha atuação como professor na Rede Estadual de Ensino do Paraná, tenho a honra de ser atualmente docente no Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC). A UDC é uma renomada instituição de ensino superior, reconhecida por sua excelência acadêmica e compromisso com a formação de profissionais qualificados. E também atuo como coordenador pedagógico é o Trilha Jovem Iguassu, desenvolvido pelo POLOIGUASSU. Nesse projeto, buscamos proporcionar uma educação interdisciplinar e focada no desenvolvimento social dos jovens, além de combater o *bullying* no ambiente escolar. Acredito que a formação integral dos alunos envolve não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional e a

promoção de um ambiente seguro e inclusivo. Minhas linhas de pesquisa abrangem temas como mídias na educação e educação ambiental no desenvolvimento sustentável. Acredito no poder das tecnologias e das mídias como ferramentas educacionais, desde que utilizadas de forma crítica e consciente. Além disso, acredito na importância de educarmos os alunos sobre a preservação do meio ambiente e a construção de um futuro sustentável.

"O verdadeiro objetivo da educação é despertar a paixão pelo conhecimento e capacitar os indivíduos a se tornarem agentes de transformação na sociedade." (FREIRE, 1993, p.25)

A citação de Paulo Freire reflete a importância crucial da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como educador, tenho a convicção de que a educação vai além da transmissão de informações; ela é um poderoso instrumento de transformação social. Ao proporcionar uma educação de qualidade, podemos promover a ressignificação social, oferecendo às novas gerações a oportunidade de se desenvolverem plenamente e se tornarem cidadãos críticos e conscientes.

Através da educação interdisciplinar, podemos romper com a fragmentação do conhecimento, possibilitando aos estudantes uma visão mais ampla e integrada do mundo. Isso contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender e enfrentar os desafios complexos da atualidade, desenvolvendo habilidades de análise crítica, criatividade e solução de problemas.

No contexto da educação social, é fundamental abordar temas como o *bullying* no ambiente escolar, buscando promover um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. A conscientização e o combate a essa problemática contribuem para a formação de uma sociedade mais empática e respeitosa. Como educador, minha missão é promover uma educação que vá além da sala de aula, despertando nos alunos a consciência de seu papel ativo na sociedade. Acredito que a educação é um poderoso instrumento de transformação e que, através dela, podemos construir um mundo mais justo, inclusivo e sustentável. Cabe a nós, educadores, assumir esse papel de agentes de mudança e inspirar

nossos alunos a se tornarem protagonistas de sua própria história e da transformação da sociedade. Após a reflexão sobre a importância da educação e o papel do educador como agente de transformação, é relevante destacar algumas referências bibliográficas que têm contribuído para meu crescimento profissional e para minha compreensão do cenário educacional contemporâneo.

Uma das obras que impactou minha visão sobre a educação é "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire. Nesse livro, Freire discute a importância da educação como um processo libertador, capaz de empoderar os indivíduos e transformar a realidade social. Suas ideias sobre a conscientização, diálogo e a valorização da cultura popular têm sido fundamentais para minha prática pedagógica.

Outra referência relevante é "Educação como Prática da Liberdade", também de Paulo Freire. Nessa obra, o autor aborda a necessidade de uma educação que promova a autonomia, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes. Freire enfatiza a importância de uma educação que não seja apenas bancária, mas que estimule o pensamento crítico e a transformação social.

Além de Paulo Freire, também encontrei inspiração em bell hooks, autora de "Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade". Nesse livro, hooks explora questões de gênero, raça e classe na educação, enfatizando a importância de uma pedagogia inclusiva, que valorize a diversidade e promova a equidade. Suas reflexões têm sido fundamentais para minha compreensão da educação como um instrumento de justiça social.

Na área da educação ambiental, destaco a obra "Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e Educação Sustentável", de Moacir Gadotti. Esse livro aborda a importância de uma educação voltada para a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. Gadotti discute a necessidade de uma educação que promova uma relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza, visando à construção de um futuro sustentável.

Por fim, destaco "A Pedagogia da Autonomia", de Paulo Freire. Nessa obra, Freire reflete sobre a importância da formação docente e da prática educativa pautada na ética, na responsabilidade social e na valorização da autonomia dos estudantes. Suas reflexões sobre a formação de educadores têm sido fundamentais para minha atuação como coordenador do curso de Formação Docente, buscando desenvolver profissionais comprometidos e reflexivos. Essas referências bibliográficas têm contribuído para minha formação como educador, ampliando minha compreensão da educação como um processo complexo e transformador. Através dessas obras, tenho encontrado subsídios teóricos e práticos para fortalecer minha atuação pedagógica, sempre buscando uma educação que promova a emancipação, a justiça social e a sustentabilidade.

Ao refletir sobre a educação do futuro, reconheço que essa coletânea de preciosidades presente no livro mencionado desempenha um papel fundamental para contribuir com a educação na América Latina. A obra traz uma riqueza de conhecimentos e perspectivas provenientes de autores renomados, que enfatizam a relevância da universidade na formação e desenvolvimento de uma educação de qualidade. A importância dessa publicação reside na sua capacidade de promover um diálogo amplo e profundo sobre questões educacionais. Os artigos presentes nesta coletânea abordam uma variedade de temas e problemáticas, que vão desde aspectos teóricos e pedagógicos até desafios práticos e questões sociais. Essa diversidade de abordagens e perspectivas é crucial para enriquecer o debate educacional e fornecer insights valiosos para aprimorar as práticas educativas na América Latina. Em particular, destaco a ênfase dada à importância da universidade na formação dos educadores. A universidade desempenha um papel central na preparação dos profissionais da educação, oferecendo uma base sólida de conhecimento teórico, metodológico e prático. É nesse ambiente acadêmico que os futuros educadores têm a oportunidade de se

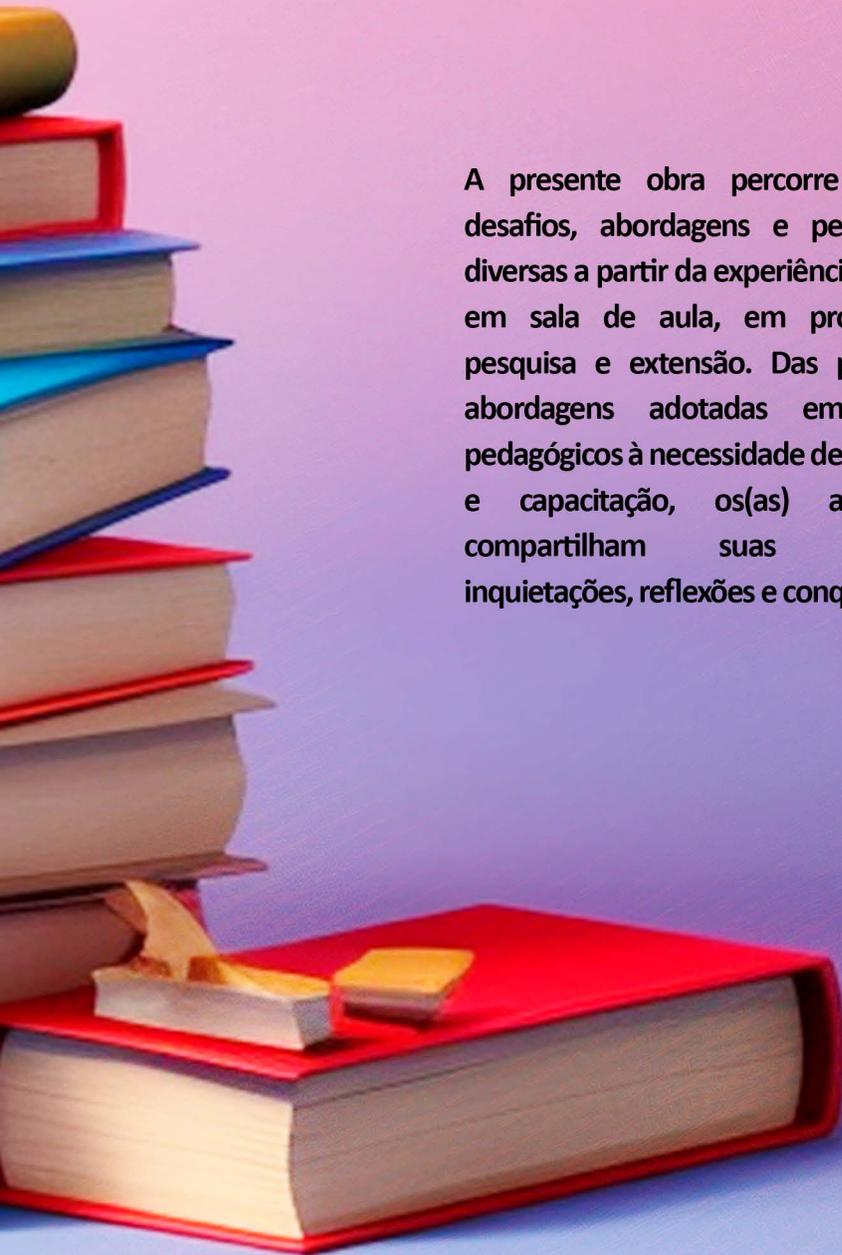
aprofundar em sua área de estudo, refletir sobre suas práticas e se preparar para os desafios que enfrentarão em suas carreiras.

Por meio da minha formação tive o prazer de contribuir por meio de estudos de caso, reflexões teóricas e relatos de experiências, com insights valiosos sobre temas como educação, metodologias ativas, integração de uma educação solidária da América Latina, e formação docente. Ao explorar esses tópicos, percebo o destacam a importância de romper com práticas tradicionais e questionar estruturas opressivas presentes no ambiente educacional.

Portanto, essa coletânea de artigos desempenha um papel fundamental na promoção de debates enriquecedores e na disseminação de conhecimentos relevantes no campo da educação. Ao valorizar a diversidade de perspectivas e experiências, os autores nos lembram da importância da academia na formação de educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Concluindo a minha jornada como educador tem sido enriquecedora e desafiadora. Ao longo desses 15 anos, tenho buscado aprimorar minha prática pedagógica, expandir meus conhecimentos e contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. Acredito que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação e estou comprometido em fazer a diferença na vida dos meus alunos e na comunidade em que atuo. Para finalizar destaco essa citação:

“A educação, para ser transformadora, deveria estar ligada aos interesses das camadas populares e superar a invasão cultural que há séculos servem de mecanismos de controle dos opressores sobre os oprimidos.” (FREIRE, 1968, p.43).



A presente obra percorre dilemas, desafios, abordagens e perspectivas diversas a partir da experiência docente em sala de aula, em projetos de pesquisa e extensão. Das práticas e abordagens adotadas em termos pedagógicos à necessidade de formação e capacitação, os(as) autores(as) compartilham suas vivências, inquietações, reflexões e conquistas.

